Handbuch

der

Erziehungs- und Unterrichtslehre

für höhere Schulen.

In Verbindung mit den Herren **Arendt** (Leipzig), **Brocks** (Marienwerder), **Brunner** (München), **Dettweiler** (Bensheim), **Fries** (Halle), **Glauning** (Nürnberg), **Günther** (München), **Jaeger** (Köln), **Kiessling** (Hamburg), **Kirchhoff** (Halle), **Kotelmann** (Hamburg), **Lion** (Leipzig), **Loew** (Berlin), **Matthaei** (Kiel), **Matthias** (Düsseldorf), **Münch** (Koblenz), **Plew** (Strassburg), **Schimmelpfeng** (Ilfeld), **Simon** (Strassburg), **Toischer** (Prag), **Wendt** (Karlsruhe), **Zange** (Erfurt), **Ziegler** (Strassburg) u. a.

herausgegeben von

Dr. A. Baumeister.

Zweiter Band, 1. Abteilung.

A. Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik

von

Dr. Wendelin Toischer,
k. k. Professor am deutschen Staatsgymnasium in Prag, Neustadt (Graben).

München 1896
C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung
Oskar Beck.

Theoretische Pädagogik

und

allgemeine Didaktik

von

Dr. Wendelin Toischer,

k. k. Professor am deutschen Staatsgymnasium in Prag, Neustadt (Graben).

München 1896

C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung

Oskar Beck.

C. H. Beck'sche Buchdruckerei in Nördlingen.

Inhaltsverzeichnis.

Einleitung.

Einleitung.

1. Die Wissenschaft der Pädagogik. Die Pädagogik ist die Wissenschaft von der Erziehung. Da die Hilflosigkeit des Kindes eine Wartung durch die Erwachsenen verlangt, eine Erziehung also durch die Natur begründet ist, so ist es natürlich, dass sich auch die Anfänge einer Erziehungslehre, und wären es auch nur Sprüche und Weisheitsregeln, wie die Älteren den Jüngeren sie als Ergebnis der Erfahrung und des Nachdenkens überliefern, schon in altersgrauer Vorzeit zeigen. Jedoch erst spät entwickeln sich förmliche Systeme einer Erziehungswissenschaft und diese sind meist abhängig von den Systemen der Philosophie und gehen aus auf die *Umgestaltung* der jedesmal *bestehenden* Einrichtungen und Veranstaltungen für die Erziehung und Bildung der Jugend: Veranstaltungen, welche im Laufe der Jahrhunderte mit dem Kommen und Gehen der Völker selbst die grössten Wandlungen durchgemacht haben. Eine Wissenschaft nun, welche diese Veranstaltungen zur Erziehung und die Art der Erziehung bei den verschiedenen Völkern und das Entstehen und die Wirkung der Lehren über Erziehung und Bildung (welche Lehren immer eine Beziehung auf die jedesmalige Praxis haben) im Zusammenhang erforscht und darstellt, ist die *historische Pädagogik*. Sie bietet mehr als nur die Geschichte einer Wissenschaft, sie gibt auch einen wesentlichen Teil der Kulturgeschichte, am nächsten vergleichbar etwa mit der Rechtsgeschichte, die die Rechtsquellen und auch das Gerichtswesen historisch verfolgt. — Die Erziehung ist aber eine bleibende *Aufgabe* der Menschheit, eine Pflicht, die jede Generation der folgenden gegenüber zu erfüllen hat. So hat die Pädagogik zu lehren, wie dieser Pflicht Genüge geleistet werden kann und sie hat den einzelnen besonderen Fällen nachzugehen, nach den allgemeinen Erfahrungen bestimmte Normen zu geben, nach denen in besonderen Fällen vorgegangen werden kann: dieser Aufgabe entspricht die *praktische Pädagogik*. Sie kann aber auch, von besonderen Fällen absehend, nur ein bestimmtes mittleres Mass im Auge behaltend, gesunde Verhältnisse, den Vollbesitz aller Mittel voraussetzend, dem *Problem* der Erziehung gegenübertreten und allgemein die Frage erheben: Welches sind die Mittel der Erziehung? Wie wirken sie? Welches ist das Ziel oder welches sind die Ziele der Erziehung und welches die Wege, die dahin führen? Warum wirken diese und jene Massnahmen und Mittel gerade so und in der Rich-

tung? Derartige Betrachtungen und Forschungen führen zur allgemeinen oder theoretischen Pädagogik. Sie steht also im allgemeinen der praktischen gegenüber wie die reine Wissenschaft der angewandten. Sie ist der Erforschung zugekehrt, bewegt sich im allgemeinen, sucht das Wahre und Richtige, strebt nach Weite des Gesichtskreises und nach Tiefe der Auffassung — die praktische Pädagogik gibt Anleitung, rechnet mit bestimmten Bedingungen, erwägt die Mittel und Kräfte, die jedesmal gegeben sind; ihre Weisungen können unmittelbar befolgt werden und wenn auch dem Takt und der Einsicht des Einzelnen die richtige Anwendung vorbehalten ist, so sind doch feste Anhaltspunkte für das pädagogische Handeln in ihr gegeben.

Über die Reihenfolge dieser drei Hauptgebiete der Pädagogik kann man im Zweifel sein, denn ihre Grenze ist nicht so scharf, dass nicht das eine in das andere hinüberlangte; im Gegenteil, sie tragen und stützen sich gegenseitig. Die theoretische Pädagogik kann nicht allein aus der Natur des Menschen oder aus allgemeinen Prinzipien abgeleitet werden, sie muss eine Fülle der Kenntnisse, eine Weite des Blickes an ihre Aufgabe heranbringen, wie sie die historische Pädagogik gibt; sie kann auch nicht ausseracht lassen, dass die Erziehung eine Pflicht ist, kann sie also nicht betrachten, wie irgend eine fernstehende Naturerscheinung. Aber auch eine historische Pädagogik ist nicht denkbar ohne die feste Grundlage einer gesicherten Theorie. Bestenfalls könnte so eine wüste Masse brauchbaren und unbrauchbaren Stoffes gesammelt werden, aus dem eine kundige Hand erst das geeignete Baumaterial herausfinden und den Bau selbst aufführen könnte. Wer wollte auch etwa die Geschichte der Mathematik schreiben ohne Mathematiker zu sein? Der Bergmann gräbt das Eisen aus der Erde Schoss — aber wie wäre er das heute noch imstande ohne eiserne Werkzeuge, die die Schmiede ihm liefert, für die er aber doch erst das Eisen gewinnt?

2. Theorie und Praxis. Ähnliches bietet sich bei raschem Blicke dar, wenn wir fragen wie sich die pädagogische Theorie zur Praxis verhalte. Gewiss ist die Praxis früher gewesen als die Theorie der Erziehung, wer aber heute den Beruf des Lehrers und Erziehers ergreift, wird mit Recht dem eigenen Versuch die Lehre vorangehen lassen. Nur für pädagogische Genies ist, wie Stoy sagt, der Satz: paedagogus non fit, sed nascitur, annähernd richtig; bei den andern allen hat Lehre und Unterweisung in der Kunst des Unterrichtens und Erziehens Platz zu greifen, wenn und bevor sie an dieser Aufgabe, die der Menschheit gegeben ist, mitzuarbeiten beginnen. Dass eine solche Unterweisung vielfach erwünscht ist, und dass sie auch möglich ist, bedarf nicht erst des Beweises. Nur über Art und Umfang dieser Unterweisung ist die Verschiedenheit der Meinungen gross. Zunächst wird die Macht des Beispiels, des Vorbildes als das wirksamste gepriesen wie bei aller praktischen Bethätigung, dann Lehre, Anleitung für den bestimmten Fall, zum sofortigen Gebrauch, also eine praktische Pädagogik, und vielleicht erscheinen da wieder jene Lehren als die wichtigsten und willkommensten, die eine Mechanisierung des Verfahrens ermöglichen. Da aber in den höheren Schulen die Verteilung der verschiedenen Lehrfächer

auf mehrere Fachlehrer durch die Schwierigkeit der betreffenden Wissensgebiete einerseits und andererseits durch die Notwendigkeit, dass der Lehrer aus voller, gründlicher Sachkenntnis heraus die Wissenschaft den Schülern vortrage, gefordert ist, so konnte hier weiter die Ansicht sich geltend machen, es sei hinreichend, die Art und Weise, wie das betreffende Fach den Schülern gegenüber zu behandeln sei, kennen zu lernen, wenn man nicht noch lieber, auf das Wort des Faust vertrauend, dass Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vortrage, bloss auf das fachliche Wissen sich verlässt.

Wer wüsste nicht, dass aus solchen Ansichten und Erwägungen in weiten Kreisen eine vollständige Gleichgültigkeit, wenn nicht eine schroffe Ablehnung aller theoretischen Pädagogik besteht? Wenn man nur nicht die Gefahren dieser Ansichten u. z. zunächst für das Gebiet des Unterrichtes übersähe! Ist der Subjektivismus da zum Herrscher erklärt, so werden sich immer falsche Urteile auf Grund vorschneller Verallgemeinerung einstellen und jeder Vorgesetzte wäre darnach berechtigt, seine Subjektivität den jeweiligen Untergebenen zur bindenden Norm zu machen. Ferner ergeben sich bei der übergrossen Betonung des Fachsystems sogenannte Lehrpläne für die einzelnen Fächer, ohne Rücksicht auf die anderen Gegenstände und das Ganze, und wenn gar nur die betreffende Fachwissenschaft die Vorschriften gibt, dann schwindet auch noch die Rücksicht auf die zur Verfügung stehende Zeit, man kann schon sagen: alle Rücksicht auf den Zögling. Ein darnach bemessener Fach-Unterricht führt nicht zur Bildung, denn eine Masse unverbunden neben einander gestellter Kenntnisse macht nicht gebildet, er kann aber den Zögling körperlich und geistig zum Krüppel machen oder doch zur Qual werden für Lehrer und Schüler.

So tritt die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Pädagogik zu Tage. Das Spezialistentum führt zur Auflösung des Ganzen in unverbunden nebeneinander herlaufende Teile — fehlt leider nur das geistige Band —, die pädagogische Theorie, die das Ganze umfasst, hat die Verbindung der Teile festzuhalten; nicht nur die Teile des Unterrichtes zu vereinen, die Fugen, die Beziehungen, in denen die einzelnen Fächer ineinander übergreifen, aufzuzeigen und festzuhalten, sondern auch in allem das Gesamtgedeihen des Zöglings, den letzten Zweck der gesamten Erziehung zur Geltung zu bringen. Wenn sie der Willkür des einzelnen Faches oder seines Lehrers entgegentritt, wahrt sie doch die Individualität des Lehrers und Schülers. Denn weit entfernt, Schablonisierung und Mechanisierung und Uniformierung aller Erziehung gutzuheissen, bietet sie der Persönlichkeit Halt und Schutz; und wie sehr sie das Recht der Schulwissenschaften achtet, lehrt sie doch ebensosehr das Recht des Lernenden zu achten, da der Unterricht nur eines der Mittel der Erziehung ist.

Es ist gewiss richtig, dass blosse Theorie den guten Erzieher nicht macht. Wer als solcher sich bewähren soll, muss eigene Beobachtungsgabe, scharfen Blick, vor allem ein warmes Herz für die Kleinen zu den schweren Geschäften, die hier seiner warten, mitbringen. Er muss lesen lernen in den Seelen der Zöglinge, muss merken, welchen Eindruck seine

Massnahmen auf das Innere des Zöglings machen und wie sie wirken. Auch der gute Lehrer muss die Wirkung des Unterrichts auf die Schüler zu beobachten und seinen Unterricht darnach zu gestalten wissen. Darüber hinaus noch werden vom Erzieher alle die Eigenschaften gefordert, die Autorität geben, denn ohne diese ist eine gedeihliche Thätigkeit des Erziehers nicht möglich. Das sind viele und hohe Forderungen und ein guter Teil davon muss von der Natur gegeben sein; wo das donum didacticum fehlt, nutzt die Theorie nicht viel. Von solchem Gesichtspunkte aus konnte man den Spruch, dass der Dichter geboren werden müsse, auf den Erzieher anwenden und ein Vergleich zwischen der Thätigkeit des Erziehers und Künstlers ist voll berechtigt; der Vergleich ist aber weit entfernt, eine völlige Gleichheit zu bieten. Bei der Ähnlichkeit dürfen die Unterschiede zwischen dem Schaffen des bildenden Künstlers und des Erziehers nicht übersehen werden. Dieser arbeitet nicht wie jener in toter Masse, dem beliebige äussere Form gegeben wird, um das Auge durch den schönen Schein zu erfreuen, sondern eine gebundene Individualität ist innerlich zu bilden (vielleicht umzubilden), nicht zu beliebiger Gestalt, sondern nach der Bestimmung des Menschengeistes zur sittlichen Vollkommenheit, zur Tüchtigkeit, wobei jede Persönlichkeit einen unendlichen Wert an sich darstellt. Was liegt schliesslich daran, wenn der bildende Künstler seinen Marmorblock der beabsichtigten Bestimmung nicht zuführen kann? Welche Verantwortung trägt dagegen der Erzieher, wenn durch seine Schuld die Erziehung misslingt. Wenn man aber schon den Vergleich mit dem Künstler festhält, dann übersehe man nicht, dass mehrere der grössten Künstler zu nennen sind, welche den Höhepunkt ihres Könnens durch theoretische Studien über die Kunst erreichten und dass wohl jeder Künstler gewisse Kunstgriffe, Regeln, Kenntnisse, alles was zur Technik seiner Kunst gehört, mühsam sich zu eigen machen muss. Nur der „Erziehungskünstler“ — das Wort schon ist ungeheuerlich — sollte sich von der Theorie der Erziehung fernhalten dürfen oder gar durch solche schlechter werden? Erfahrung und Urteil lehrt das Gegenteil. Die angeborenen Gaben sind auch hier durch die entsprechenden Studien und Übungen auszubilden. Selbst pädagogischer Takt wird kaum anders als auf diese Weise erworben. Dem Handwerkertum eignet es, die verschiedenen Handgriffe zu thun, auch ohne das Warum der Wirkung zu kennen; dem Künstler darf Mittel und Zweck seines Thuns nicht gleichgültig sein.

Zwischen der Theorie und Praxis der Erziehung besteht also keineswegs notwendig ein Gegensatz, im Gegenteil sollen sie in Wechselwirkung zu einander stehen und damit tritt dann auch die Frage, welche von beiden früher oder später eintreten soll, in ein anderes Licht. Sie sollen neben und mit einander und auf einander wirken. Wenn die Praxis durch eine richtige Theorie nur gewinnen kann, so wird doch auch eine richtige Theorie die Praxis der „geborenen“ Erzieher und Lehrer nicht ausseracht lassen wollen. Wo gäbe es auch heute noch eine Wissenschaft, die geflissentlich von der „Erfahrung“ absähe? Wenn ja ehemals Theorien der Erziehung aufgestellt wurden, die von der Wirklichkeit und ihren Bedürfnissen absahen, so waren das eben falsche Lehren. Die rich-

tige Theorie kann sich nicht in Widerspruch setzen zur Wirklichkeit, kann nicht etwas unerhört Neuartiges aufstellen wollen. Wie der Praktiker zur Theorie aufsteigen soll von dem besondern Falle, so hat eine richtige Theorie immer die Wirklichkeit im Auge zu behalten; wenn jener wahre „Erfahrung" ohne Theorie gar nicht machen kann, so gibt dieser der „Erfahrung" einen notwendigen Haltpunkt; an und durch einander sollen sich Theorie und Praxis der Erziehung entwickeln; jene soll die Ziele und Wege zeigen, diese sich den vollkommensten Weisen des Vorgehens, dem Ideal der Erziehung nähern; jene wird durch die Beobachtung des Thuns der Meister den sicheren Boden gewinnen, diese durch die Theorie vor blindem Tappen behütet werden.

Diejenigen, welche Erziehen und Lehren zum Lebensberuf erwählt haben, haben auch noch besondere äussere Gründe, die Theorie der Pädagogik hoch zu halten und zu pflegen. Jedermann weiss, wie häufigen und groben Angriffen namentlich die höheren Schulen und ihre Lehrer ausgesetzt sind. Wie viele verlangen „gründliche Reformen" und werfen sich selbst zu Reformatoren auf, auch wenn sie nichts von der Sache verstehen. Bezeichnet sich doch mancher von diesen schon auf dem Titel seiner reformatorischen Schrift als „Nicht-Fachmann". Ja wenn die Lehrer nur „Fachmänner" auf dem Gebiete der Philologie oder der Naturgeschichte u. s. w. sind, und nicht auch Fachmänner der Pädagogik, so hat ja jeder Vater, der das Wohl seines Sohnes zu befördern wünscht, in der That ebensoviel Recht, über Erziehung zu reden, als der Lehrer, der nur seinem Gegenstande zu dienen strebt.

Dazu kommt aber noch eins. Das Studium der Pädagogik erst kann die Einheit herstellen in der Lehrerwelt. Natürlich ist das nicht so gemeint, dass alle einer wissenschaftlichen Überzeugung und Lehre huldigten, aber dass alle das Bewusstsein empfänden, demselben Lehrstande anzugehören. Der Lehrer der Volksschule soll nicht allein im Besitze der „Methode" sein; der Lehrer der höheren Schule soll wissenschaftliche Kenntnisse mit „methodischen" Kenntnissen verbinden, und den Lehrer der Hochschule, insofern er Lehrer ist, werden solche Kenntnisse keineswegs erniedrigen.

3. Individuale und soziale Auffassung der Pädagogik. Aus der Praxis sind die ersten pädagogischen Lehren hervorgegangen und das Nachdenken über die Erziehung ist immer wieder angeregt worden durch das Bedürfnis. Eine Fülle von Schwierigkeiten ist bei der Erziehung zu überwinden. Nur wenn sich der Blick auf das Ganze richtet, die letzten idealen Ziele ins Auge gefasst werden, erscheint die Ausbildung und Erhebung des jugendlichen Nachwuchses der Menschheit auf die jeweilige Kulturstufe in einem erhabenen Lichte. Zunächst haftet der Blick aber am Individuum. Aufs kleinste muss man da achten, denn die Erfahrung hat gelehrt, dass bei der Erziehung oft die unscheinbarsten leicht übersehenen Umstände die allergrösste Wirkung, bestimmenden Einfluss auf die Entwicklung eines Menschen genommen haben. So wurden Regeln aufgestellt, Mahnungen, Vorschriften gegeben — die aber natürlich nicht leicht über das Nächstliegende hinausgehen. Werden solche Beobachtungen und Regeln in umfassender

Weise gesammelt, so entstehen Erziehungslehren, die aber das Gebiet der Wissenschaft kaum erreichen. Sie mögen reich sein „an Rat und Wohlmeinung“, sie bleiben doch arm an Beobachtung und Thatsachen; sie enthalten Grundsätze, Regeln, Vorschläge, nicht die Aufweisung des Thatbestandes und der daraus fliessenden Gesetze. Im Hinblick auf derartige Zusammenstellungen von Vorschriften ist der Erziehungslehre wiederholt der Charakter der Wissenschaft abgesprochen worden.

Nun entstanden andere Werke über Erziehung in der strengsten Form wissenschaftlicher Darstellung. Entsprechend dem philosophischen Geiste der Verfasser beginnen sie mit Definition und Zweckbestimmung und deduzieren daraus ein System von Lehren. Natürlich sind diese obersten Sätze nach dem Standpunkte des Verfassers verschieden und die nahe Nachbarschaft des philosophischen Systems schadete auch dem pädagogischen Lehrgebäude: denn ein philosophisches System löste das andere ab, keines erwies sich haltbar genug, und was sich auf solche Systeme allein stützte, zerfiel mit diesem. Kaum irgendwo trifft es sich so günstig, wie bei Herbart, dass die Hauptmasse seiner Pädagogik die Loslösung von der ursprünglichen metaphysischen und psychologischen Grundlage erträgt, wenngleich auch Herbarts Pädagogik nicht nur der Berichtigung, sondern auch der Ergänzung bedarf. Die Mannigfaltigkeit all der Erscheinungen, die in den Gesichtskreis der Pädagogik fallen, ist zu gross, um alles aus obersten Sätzen, die als Erkenntnisprinzip hingestellt werden, deduktiv ableiten zu können.

Vor allem muss der individualistische Standpunkt, der nur das einfache Verhältnis von Zögling und Erzieher ins Auge fasst, aufgegeben, und der soziale Gesichtspunkt, Betrachtung der Folge der Geschlechter gewählt werden. Dadurch ist ein viel umfassenderes, bedeutenderes Untersuchungsfeld gewonnen und dadurch erst werden eine Reihe von Erscheinungen verständlich. Es ist eine würdige Aufgabe wissenschaftlicher Untersuchung die Stätigkeit der Generationen: wie die Schöpfungen und Errungenschaften der Menschheit sich erhalten bei ununterbrochenem Wechsel der Menschen; die Übertragung der geistigen Güter, all dessen was früheren Geschlechtern Bildung und Sittigung gab, auf die nachwachsenden Geschlechter; diese Verjüngung und Jungerhaltung der Menschheit, die mannigfach verflochten ist mit der Lebensfunktion und doch ihre eigenen Bahnen geht und ihre eigenen Organe gestaltet. Die verschiedenen Veranstaltungen zum Bildungserwerbe, das ganze Bildungs- und Erziehungswesen ist auch gar nicht verständlich ohne Rücksicht auf die sozialen Verbände und Gemeinschaften. Schon Homer vergleicht die Menschen mit den Blättern der Bäume; wie diese abfallen und neuen Platz machen, so sterben die Menschen dahin und neue folgen nach. Aber die Blätter, die abfallen, wissen nichts von denen, die nachwachsen, die Geschlechter der Menschen jedoch gehen eine lange Strecke mit einander und in massgebender Weise wirkt die ältere Generation auf die jüngere ein, nirgends sind die Wirkungen zwischen zwei Menschen isoliert, sondern immer bestehen neben den Wirkungen von oben nach unten in der Reihe der Altersstufen und umgekehrt solche nach Seiten und von Seiten der Altersgenossen.

Das Verhältnis von zwei Generationen ist ein ebenso fundamentales für die Pädagogik, wie das vom Erzieher und Zögling. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik ist aber nur dann zu lösen, wenn sie beide Verhältnisse im Auge behält und nicht die Tiefe und den Reichtum und die Wärme des persönlichen Verhältnisses verliert, wenn sie die Weite und Höhe des sozialen Verbandes gewinnt. Persönlichkeiten sind zu erziehen, nicht Herden oder Horden. So darf der individual-idealistische Standpunkt der Erziehungslehre nicht für einen ausschliesslich sozialen eingetauscht werden. Die Individualpädagogik bildet eine notwendige Vorstufe der Sozialpädagogik; die Gefahren der beschränkten Einseitigkeit sind hier grösser als dort. Der Höhepunkt jener liegt in der Lehre Herbarts. Die Wissenschaft der Pädagogik hat allen Grund als bleibenden Wert hochzuhalten und zu achten, was einmal von edlen Schätzen gewonnen ist.

4. Das Verhältnis der Pädagogik zur Geschichte. Die Blätter der Bäume sind immer wieder gleich den früheren; die von heute gleich denen, welche die Sonne Homers beschienen hat. Auch darin unterscheiden sich die Geschlechter der Menschen. Es herrscht ein Streben nach Vorwärts, eine Hoffnung auf eine bessere Zukunft. Von den Zeiten der trojanischen Helden herab bis auf unsere Tage ist es immer der Wunsch der Eltern, „dass der Sohn dem Vater nicht gleich sei, sondern ein Bess'rer". So ist die Erziehung der Zukunft zugewendet, sie soll das Bessere schaffen helfen. Kein Wunder daher, dass auch die Erziehungslehre so oft der Zukunft sich zuwandte und dass die Lehrer der Pädagogik (schon Plato, dann besonders wieder von Ratichius ab) durch ihre „Kunst" verbessern wollten, wohl gar das verrottete Alte umstürzen und das neue Gute zu begründen suchten. Rousseau hat ja die Maxime aufgestellt, man solle nur immer das Gegenteil von dem thun, was üblich ist, so werde man das Richtige nicht verfehlen. Auch seither sind solche Weltverbesser, wenn auch von bescheidenerem Zuschnitt, nicht ausgestorben und solche Theorien, die immer wieder neue, ungeahnte Pfade entdeckt zu haben verkündeten, haben mit beigetragen, Misstrauen gegen alle pädagogische Theorie zu erregen. Sie verursachen sonst in unserer Zeit weniger leicht Schaden als einst.

Unser Jahrhundert weiss: Das echte Neue keimt nur aus dem Alten. Betrachtet und erforscht die Wissenschaft überhaupt das Bestehende, so fragt die Wissenschaft des 19. Jahrhunderts auch: wie ist das Bestehende geworden? So hat sich auch die historische Pädagogik entwickelt und ihre Lehren dürfen nicht überhört werden von jenen, die ihre Aufmerksamkeit der Frage der Erziehung widmen. Sobald jedoch die Theorie auf die Allgemeinheit, die Folge der Generationen, die Überlieferung der geistig-sittlichen Güter u. s. w. den Blick richtet, muss sie notwendig auch noch in andrer Hinsicht die Geschichte in Betracht ziehen, denn diese Güter und die Folge der Geschlechter, das sind ja selbst historisch gewordene Dinge, geschichtliche Vorgänge. Dass sie mit dem Blick nach rückwärts in die Vergangenheit nicht ausser acht lassen darf, was ist, braucht wohl nicht erst betont zu werden: sie wird zuerst ins Auge fassen (um nur eines hervorzuheben), welche Organe der Bildung heute bestehen, wird aber dann auch fragen, seit wann diese und in welcher Art sie entstanden sind.

Erst wenn die philosophische Betrachtung das Gewordene, die Erfahrung der Jahrhunderte, die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen in verschiedenen Zeiten bei verschiedenen Völkern im Auge behält, wird sie die richtigen und sicheren Erkenntnisse gewinnen, die Beglaubigung ihrer Lehre erhalten: erst die Verbindung geschichtlicher Betrachtung mit philosophischer Behandlung kann die Erziehungswissenschaft zum Ziele führen.

Steht so die theoretische Pädagogik dem Probleme der Erziehung als etwas Gegebenem gegenüber, betrachtet sie es in seiner ganzen Ausdehnung und gelingt es ihr einzudringen in die Tiefe und die Gesetze dieser Vorgänge nachzuweisen, dann hat sie damit auch die Richtlinien gefunden für das, was auf diesem Gebiete geleistet werden soll; sie ist recht in der Lage „die geschäftige und kurzsichtige Eile, welche regeln und reglementieren will, bevor geschaut und erkannt wurde“, zu dämpfen.

5. Die Aufgaben der Erziehung. Wenn wir zunächst einen Überblick über die Aufgaben, die die Erziehung lösen soll, gewinnen wollen, werden wir demnach nicht zuerst nach Wesen und Zweck fragen, sondern vielmehr: Wo findet Erziehung statt? Welcher Art menschlicher Bethätigung ist die Erziehung? Damit schon sind wir nicht auf das Verhältnis von Erzieher und Zögling hingewiesen, sondern zunächst auf die Familie. Die Erzeuger sind zunächst und zuerst auch die Erzieher der nachwachsenden Generation; Erzeugen und Erziehen gehört zusammen: beides zusammen erst sichert den dauernden Bestand des Gemeinwesens. Das Wort erziehen selbst bestätigt uns das — in der Sprache liegt tiefe Weisheit der Altvordern. Ziehen, gothisch tiuhan, geht wie zeugen auf die Wurzel tuh, indogerm. duk zurück, aus der die lateinische Sprache ducere educere und educare gebildet hat; auch unser Präfix er- (betont ur; vgl. z. B. erlauben neben Urlaub) bedeutet wie das lateinische e ursprünglich: aus. Zucht, das von ziehen gebildet ist, bedeutet sowohl physisches Leben gebend (Pferdezucht, züchten) als auch: Ordnung (Zucht und Sitte; in Züchten und in Ehren; züchtig — züchtigen); im Mittelhochdeutschen bezeichnet zuht meistens das Ergebnis der Erziehung; wir übersetzen es mit Wohlgezogenheit, Sittsamkeit, Anstand oder Bildung. Ungezogen nennen wir einen schlecht erzogenen Burschen; vgl. Ungezogenheit. Wie also bei uns zeugen, züchten, aufziehen, auferziehen und erziehen nebeneinander aus derselben Wurzel erwachsen sind, wie educare neben educere steht, so kann auch im Griechischen παιδεύειν neben seiner gewöhnlichen Bedeutung (erziehen, unterrichten), die von ernähren, gross ziehen, haben; und umgekehrt τροφή (Nahrung) auch für Pflege, Erziehung gesagt sein; τεκνογονία bedeutet das Kinder-haben d. h. gebären und aufziehen.

Durch Zeugung gibt die ältere Generation der jüngeren das Leben, und zwar ein bestimmtes Leben mit einer ganzen Reihe von besonderen Anlagen und Eigenarten. Die ältere Generation vererbt auf die jüngere den Typus der Rasse und Nationalität, sogar gewisse Züge, die mit der Beschäftigung, dem Stande, der Lebensweise zusammenhängen; auch die Fähigkeiten gewisse Geschäfte zu erlernen, gewisse Geschicklichkeiten zu erlangen, erscheinen angeboren, wenn die vorausgegangenen Generationen in

langer Folge nach der Richtung hin thätig waren. Am ausgeprägtesten tritt das zu Tage bei Völkern, die in Kasten geteilt oder kastenartig von andern abgeschlossen sind. Bei den Tieren findet sich ähnliches; man denke nur etwa an die Zucht der Harzer Kanarienvögel oder edle Pferdegestüte besonderer Rassen.

Auch die Obsorge für die Erhaltung und Pflege der Jungen teilt die Menschheit noch mit der Tierwelt. Der Naturtrieb leitet das Tier an, den Jungen Nahrung, Schutz, Pflege, überhaupt die physischen Lebensbedingungen zu gewähren. Sogar noch bestimmte Anleitungen, sich diese selbst zu schaffen, werden gegeben — dann aber hört jedes Band zwischen Alten und Jungen auf. Beim Menschen dauert die Zeit der Unselbständigkeit des Kindes ungleich länger als beim Tier, das Aufziehen geht unmerklich über in das Erziehen und Unterweisen. Die Fürsorge für das körperliche Gedeihen geht neben diesem einher: ein festes Band schlingt sich in dieser Zeit zwischen Eltern (Erziehern) und Kind, und so wird die lange Hilflosigkeit des Kindes ein Vorzug und ein Segen der Menschheit.

Unbewusst vererben wir unseren Nachkommen was wir sind, bewusst, mit Absicht, was wir haben. Ein Erbe, ein Erbgut den Kindern zu hinterlassen ist ein Wunsch der Eltern und die Gütervererbung verbindet die Geschlechtsfolgen. Zunächst bezieht sich die Vererbung auf die materiellen Güter, aber in ihnen liegt menschliche Arbeit und ihre Überlieferung wäre nutzlos, wenn nicht auch der rechte Gebrauch, die Art der Benutzung und Ausnutzung überliefert würde. Wenn der Vater die Waffen oder die Fischergeräte dem Sohne überliefert, so nützen sie ihm wenig, wenn er sie nicht zu gebrauchen gelernt hat, und der Bauer wird den Hof, den er vom Vater ererbte, nicht lange besitzen, wenn er nicht auch „wirtschaften“ gelernt hat. So selbst bei den höchsten Kulturstufen und Ständen. Wir finden also, dass auch geistige Güter mitüberliefert werden; eine Obsorge der älteren Generation für die Aneignung von Fertigkeiten und Kenntnissen seitens der jüngeren tritt zu Tage, eine Obsorge für die Entfaltung geistiger Anlagen: Unterricht und Bildung.

Die jüngere Generation erbt aber nicht bloss private Güter nach den Satzungen des Erbrechtes: jeder rechtliche Erbgang setzt gesellschaftliche Ordnung voraus und auch diese Ordnung rückt die Geschlechterfolge abwärts; der Erbgang bezieht sich auch auf den sozialen Besitz. „Speere werfen“ nicht allein lernt der Sohn vom Vater, sondern auch „die Götter ehren“. „Der Ahnen Gesetze“ sollen bewahrt, nationale Sitten und Gesinnungen und Tugenden erhalten, die alten Gebräuche und Rechte, „was immer so gewesen“, fortgeführt werden; was Kunst und Weisheit der Altvordern geschaffen, soll in unvermindertem Glanz der spätesten Zukunft überliefert werden. Eine solche Überlieferung an das jüngere Geschlecht erfolgt aber wesentlich anders als die der materiellen Güter und der Kenntnisse: hier ist Gewöhnung an das Herkömmliche, Geheiligte nötig, Eingliederung in die Verbände, Rechts- und Staatsordnungen und die religiöse Gemeinschaft: Unterordnung, Gehorsam der Autorität gegenüber muss hier angelernt werden; die Strebungen, die moralischen Anlagen müssen ge-

zügelt, gelenkt und geleitet und entfaltet werden: das leistet die Führung und Zucht oder die Erziehung im engeren Sinne.

a) Was von den ältesten Zeiten an immer und überall gewesen ist und auch jetzt noch immer stattfindet, muss natürlich auch möglich sein — die Möglichkeit der Erziehung erst noch nachzuweisen, wird man uns also wohl erlassen. Wer nicht glauben will, dass Paris existiert, möge sich eine Eisenbahnkarte kaufen und hinfahren, vielleicht wird er dadurch von der Existenz dieser Stadt überzeugt; wer hartnäckig an der Möglichkeit der Erziehung zweifelt, der möge etwa ein Taubstummen- oder Blindeninstitut besuchen und sehen, wie die Zöglinge dieser Anstalten eintreten und wie sie sich unter sorgsamer Leitung ausbilden. Nur durch falsche Theorie, welche das Subjekt zum einzigen Bestimmungsgrund seiner selbst macht, konnte die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung ernstlich erhoben werden. Wer die mannigfaltigen Einwände dagegen und ihre Widerlegung kennen lernen will, möge das etwa bei Ziller, Allgemeine Pädagogik § 2 u. 12, oder bei Stoy, Enzyklopädie § 18, oder bei Kern, Grundriss § 2, oder bei Waitz, Pädagogik § 3 nachlesen. Den Satz Herders, den Ziller a. a. O. S. 88 anführt, können wir auch zur Bestätigung unserer Auffassung anführen: „Von Kindheit auf empfangen wir den besten Teil unseres Wesens von anderen durch Unterricht, durch Erziehung, durch mitgeteilte Erfahrung. So lernen wir Sprache und Lebensart, so bilden wir unsere Vernunft und gewöhnen uns zu Sitten und guten Künsten. Das Haus unserer Eltern, ja ich möchte sagen der Schooss und die Brust unserer Mutter ist unsere erste Schule. . . . Was wir wissen, wissen wir durch andere, was wir brauchen und zu brauchen erst lernen müssen, haben andere erfunden, das ganze menschliche Geschlecht ist gewissermassen eine durch Jahrhunderte festgesetzte Schule, und ein neugeborenes Kind, das plötzlich dieser Schule entrissen, auf eine wüste Insel gesetzt würde, wäre mit allem seinem angeborenem Genie ein armes Tier, ja in zehnfachem Betracht elender als die Tiere.“

b) Wenn es aber ausgemacht ist, dass die Erziehung vieles vermag, so ist es ebenso ausgemacht, dass sie nicht alles vermag. Nur wenn zugestanden werden muss, dass es unheilbare Krankheiten gibt, ist nicht auch schon erwiesen, dass alle Krankheiten unheilbar sind oder dass alle Heilkunst vergebliches und müssiges Unternehmen sei. Ähnliche logische Sprünge sind gegenüber der Frage über den Wert und die Möglichkeit der Erziehung gemacht worden. Zu betonen ist und festzuhalten, dass die Macht der Erziehung ihre Grenzen hat. Die Erfahrung lehrt, dass die Bildsamkeit mit dem zunehmenden Alter abnimmt; sie lehrt auch, dass die angeborenen, vererbten Naturanlagen der Erziehung nicht selten ausgiebigen, vielleicht unüberwindlichen Widerstand entgegensetzen. Die Thatsache solcher Vererbung wurde oben schon erwähnt, wir werden im Verlaufe unserer Untersuchungen noch wiederholt auf die Grenzen, die in dieser Richtung der Erziehung gesteckt sind, zurückkommen müssen.

Was die Grenzen der pädagogischen Theorien betrifft, so hat schon Waitz (a. a. O. S. 18 ff.) betont, dass es unbillig sei, strenge Allgemeinheit und Allgemeingültigkeit zu verlangen. Auch die abstrakteste Wissenschaft könne sich nicht über die bestimmten Zeitverhältnisse, in denen sie entsteht, erheben; eine Pädagogik, die nur den Menschen überhaupt, nicht den Menschen einer bestimmten Kulturstufe im Auge habe, gebe es nicht und könne es nicht geben; was sie lehre, müsse auf die bestimmte Zeit und die bestimmte Nationalität bezogen sein; trotz der Gleichheit der Bestimmung des Menschen auf allen Stufen der Geschichte müssten doch die Mittel wenigstens teilweise sehr verschieden sein, durch welche das junge Geschlecht für diese Bestimmung heranzubilden und ihr entgegenzuführen sei. — Wer aber deshalb, weil die Pädagogik nicht für alle Zeiten und allgemein gültige Lehrsätze aufstellen kann, sie aus der Reihe der Wissenschaften streichen wollte, müsste auch eine ganze Reihe anderer aus diesem Gebiete verweisen (z. B. die gesamte Rechtswissenschaft); richtig ist nur, dass sie nicht zu den rein spekulativen (philosophischen) Wissenschaften zu zählen ist, sondern auch auf empirische Wissenschaften sich gründet (Physiologie, Psychologie u. a.).

W. Dilthey hat eine Abhandlung „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“ geschrieben (Sitzungsberichte der Berliner Akademie der Wissenschaften 1888, 2. Bd. S. 807 ff.), in der er das Gebiet einer allgemein gültigen Pädagogik umschreibt, das aber sehr eng ist. „Sätze, welche die grossen schwebenden Erziehungsfragen entscheiden, wachsen nicht auf ihm. Handelt es sich darum, wie diese pädagogischen Wirkungselemente zu dem Zwecksystem der Erziehung in einer gegebenen Zeit und einem bestimmten Volke sich verknüpfen, soll von der formalen Vollkommenheit der einzelnen Vorgänge zu dem inhaltlichen physischen Zusammenhang in den wirklichen Seelen einer Zeit und eines Volkes fortgegangen werden: dann treten wir nunmehr erst aus dem Gebiet von allgemein gültigen Abstraktionen in das von Erziehungswirklichkeiten und diese sind immer geschichtlich und darum immer nur von relativer Geltung. Daher können keine konkreten Erziehungsfragen durch eine allgemein

gültige Wissenschaft aufgelöst werden" (a. a. O. S. 819 fg.). Wenn aber sogar auch das „Zwecksystem der Erziehung in einer gegebenen Zeit und einem bestimmten Volke" nur relative Geltung hat, weil es geschichtlich ist, so ist in dieser Einschränkung auch schon das Gebot der Achtung des historisch Gewordenen gegeben. „Dem historischen Sinn ist es klar, dass das geschichtliche Ethos eines Volkes, das auch sein Erziehungswesen hervorgebracht hat, nicht verletzt und aufgelöst werden darf durch Angriffe einer radikalen Theorie, welche von einem allgemein gültigen System aus die Erziehung aller Völker regeln möchte" (a. a. O. S. 832). Vgl. zu der Abhandlung Diltheys Vogt, Über die Allgemeingültigkeit der Pädagogik im Jahrb. V. wiss. Päd. 21 (1889) S. 292 ff. Von A. Döring ist seither ein System der Pädagogik im Umriss erschienen (Berlin 1894); es bietet „radikale Theorie" und will „das anthropologisch Allgemeingültige, als Zweck aufstellen und als Mittel empfehlen". Das Buch kann aber als Beispiel aus der Gegenwart angeführt werden, wenn es sich darum handelt nachzuweisen, wie jeder Denker von den Strömungen seiner Zeit abhängig ist; Herr Döring ist dabei besonders üblen Strömungen verfallen.

Die Geschichte der Pädagogik zeigt die Wandelbarkeit der pädagogischen Systeme und sie zeigt auch den Zusammenhang derselben mit der Zeit ihrer Entstehung und mit der Gedankenrichtung der Urheber. Man darf aber doch nicht das Bleibende übersehen neben all dem Veränderlichen. Die konstanten Grössen fehlen durchaus nicht. Wenn Chidr, der ewig Junge, die Veränderlichkeit alles Irdischen erfahren hat, so hat er doch „aber nach 500 Jahren" manches immer sich gleich Bleibende bei den kurzlebigen Menschenkindern gefunden: dass sie nur zu leicht aufgehen im Geschäfte des Tages und dass ihr Blick so oft über das Nächstliegende nicht hinausreicht; dass sie zu allen Zeiten von nur äusserlich verschiedenen, im Wesen doch so gleichen Wünschen und Hoffnungen getrieben sind, ähnliche Regungen des Herzens und des Geistes verspüren. In den fernsten wie in den nahen Zeiten ist die Natur des Menschen dieselbe und ist gleich seine Bestimmung. Ueber dem engen Gesichtskreis des täglichen Geschäftes finden sich unverändert die hohen Forderungen an die sittliche Durchbildung, seit Christus sie gestellt hat. Die verschiedenen Zeiten betonen nur bald dieses, bald jenes Element der Bildung, der Kultur und der Gesittung besonders vor anderen — man vergisst die Erde, wenn man den Blick zum Himmel richtet, und weiss nicht mehr, dass es einen Himmel gibt, wenn man der Erforschung des Irdischen sich hingibt. So eng sind die „Grenzen der Menschheit", um die Worte des Dichters anzuführen: „Hebt er sich aufwärts und berührt mit dem Scheitel die Sterne, nirgends haften dann die unsicheren Sohlen und mit ihm spielen Wolken und Winde. — Steht er mit festen markigen Knochen auf der wohlbegründeten dauernden Erde, reicht er nicht auf, nur mit der Eiche oder der Rebe sich zu vergleichen."

Für die Erziehung ist nicht zu übersehen, dass gar manches unbewusst geübt wurde und unbeabsichtigt, was doch weit wertvoller war als alles was die Theorie vorschrieb und was mit Absicht ins Werk gesetzt wurde. Wie lange hat es nur gedauert, ehe die Wissenschaft die Wichtigkeit und die Bedeutung der sozialen Verbände für alle Erziehung entdeckte oder wieder entdeckte, und doch sind diese Verbände immer, seit die Menschenkinder in der Gemeinschaft der Familie, der Altersgenossen, der Gemeinde, der religiösen Verbände aufwuchsen, thätig gewesen und werden es bleiben ungeachtet aller „radikalen Theorie".

c) Die verschiedenen Definitionen des Erziehungsbegriffes sind zusammengestellt bei August Vogel, Systematische Enzyklopädie der Pädagogik, Eisenach 1881, S. 21 ff.

6. Unterricht. Zucht. Bildung. Unterricht und Zucht, Bildung und Führung ergänzen sich, greifen auch vielfach in einander über. Der Unterricht (die Lehre) vermittelt geistige Inhalte, Wissen und Können, Glaubensinhalt und Weltansicht; er vollzieht die intellektuelle Ausbildung und Angleichung der Jüngern an die Ältern. Die Zucht vollzieht die Einführung der nachwachsenden Geschlechter in die Sitten, die Eingliederung in die gesellschaftlichen Verbände und Ordnungen; sie bestimmt den Interessenkreis nach dem herrschenden Geiste der Gemeinschaft; sie wacht über die moralischen Anlagen. Früher als Unterricht und Zucht muss die Obsorge für das körperliche Leben thätig eingreifen, die Pflege. Zucht und Unterricht sind mit dieser lange untrennbar vereint und stellen sich beide schier unmerklich ein. Der Zucht eignet es, das Kind „gut zu gewöhnen", die Strebungen, wie sie hervortreten, teils zu fördern, teils zu hindern. Die „gute Gewöhnung" wirkt natürlich auch auf das körperliche Wohlbefinden zurück,

und um Strebungen hervorzurufen, die Gewöhnung zu festigen, tritt Belehrung und Unterweisung, Unterricht auf. Das Kind lernt reden, lernt die Dinge und Vorgänge um sich verstehen, lernt mit der Sprache die verschiedensten Sachen. Es ahmt auch die älteren Geschwister und die Erwachsenen nach in kindlichem Spiel und bald auch in ernstlichem Ringen, und wächst so allmählich hinein in die Kultur der Väter. „Was der Jugend anfliegt", „Erfahrung und Umgang" sind eine Hauptquelle der Erkenntnis für das Kind. Es ist Sache des planmässigen Unterrichts, daran anzuknüpfen und von da aus die geistige Ausbildung zu fördern. So wird das Interesse wach bleiben und neues Interesse erweckt werden. Doch nicht dadurch allein wirkt der Unterricht und auch nicht allein durch die Kenntnisse, die er überliefert, sondern auch schon dadurch wirkt er erziehend, dass er eine umfassende Arbeit, Anstrengung der Kräfte zu einem bestimmten Ziel in die Mitte setzt von allerlei jugendlichem Spiel und kindlichem Unternehmen. Der Unterricht wird so nach verschiedenen Beziehungen ein Hauptmittel der Zucht, setzt aber zum gedeihlichen Fortschritt seinerseits wieder gute Gewöhnung, Disziplin d. h. Zucht voraus.

Die Gesamterziehung ist zuerst Sache der Familie, des Hauses. Der Unterricht trennt sich wohl zuerst ab, da für ihn eigene Anstalten geschaffen wurden, die Schulen, die wohl auch Bildungsanstalten genannt werden. Auch das Wort Bildung bestätigt uns, dass jene Abtrennung des Unterrichtes keine völlige Loslösung von den andern Massnahmen der Erziehung ergeben darf.

Bildung bezeichnet bald eine Thätigkeit, (Bildungsanstalt, Bildungsarbeit), bald einen Zustand (Bildungsgrad, Bildungsquelle); immer geht die Bildung der ursprünglichen Bedeutung des Wortes nach auf ein Gestalten (freilich ein inneres, geistiges), ist mehr als Erfassen von Kenntnissen, denn einmal erworbene Bildung bleibt, ist eine unverlierbare Bestimmtheit der Persönlichkeit. Eine individuale und eine soziale Seite der Bildung ist zu beachten: denn Bildung ist das Ergebnis der eigenen Arbeit des Gebildeten und der Mitarbeit anderer; sie ist eigenstes Eigentum und doch kein besonderer Besitz, denn gebildet ist, wer einer der Gebildeten ist, allgemeine Bildung besitzt. Diese ist der Vulgärbildung entgegengesetzt wie der gelehrten Bildung und der beruflichen Ausbildung, ist also „allgemein" nur in der bestimmten Gruppe der „Gebildeten". Sie fasst einen gemeinsamen, gemeingültigen und gemeinnützigen Inhalt in sich, setzt sich zusammen aus gewissen übergreifenden, grundlegenden Elementen und ist selbst Grundlage für die (höhere) Berufsbildung. Kenntnisse allein machen nicht gebildet; ein Gebildeter muss auch vertraut sein mit der feinen Sitte und diese üben; die Bildung soll zugleich auch sittlichen Halt geben, mit jener inneren Umformung soll sich auch ein sittlicher Charakter gestalten. Unterricht allein schafft das nicht, die gesamte Erziehung muss dazu mitwirken.

Sie will die Jugend tüchtig machen für die Führung des Lebens, gewappnet, allen Stürmen und Gefahren und Versuchungen, die dieses bringt, zu widerstehen. Stellvertretend für eine noch unreife Vernunft bereitet sie vor, was diese selbst einst gut heissen und weiter führen soll.

Sobald der Zögling und soweit er selbst für sich eintreten kann, hat die Erziehung allmählich zurückzutreten; am frühesten wird die Obsorge für das körperliche Wohl ihm selbst zu überlassen sein, am weitesten wird der Unterricht gehen, der auch noch fortdauern kann, wenn der Zögling völlig mündig, Herr seiner selbst, geworden ist. Die Zucht steht in der Mitte — es ist ein Übel unserer Zeit, dass sie für weite Kreise zu früh aufhört. Von den Meistern der alten Zeit wurden die Lehrlinge nicht nur in die Kunstgriffe des Gewerbes eingeweiht, sondern auch in strenger Zucht gehalten, die Zunft selbst hielt ihre Angehörigen in guter Sitte. Bei uns waltet vielfach nur die Rücksicht auf berufliche Ausbildung in Jahren, wo Zucht noch sehr nötig wäre; jene sucht nur für bestimmte Leistungen zu befähigen, das Interesse der beruflichen Leistungsfähigkeit und des Berufskreises ist allein massgebend — dieser ist der Einzelne Gegenstand der Obsorge, sie gibt die allgemeinen und grundlegenden Voraussetzungen der sittlichen Lebensführung, die immerhin im Berufsleben der späteren Jahre ausgebildet, völlig befestigt, ja auch umgestaltet werden kann.

Soweit die Erziehung Platz greift, schaut sie in die Zukunft, indem sie die Jugend befähigen will, wacker und tüchtig im Leben sich zu bewähren, und dient doch auch der Vergangenheit, wenn sie die Güter der Gesittung erhalten will, dadurch, dass sie den Nachwuchs befähigt, selbst einst Träger der Gesittung zu werden; sie überliefert geistige Güter zum Gebrauch und zum Nutzen der jüngern Generation und steht dadurch zugleich im Dienste der Bewahrung und Übertragung der geistigen Güter.

7. Einteilung der Pädagogik. Ist so das Erziehungswerk ein einheitliches und sind die Massnahmen der Erziehung so mannigfaltig verschlungen, so ist doch bei der Betrachtung der Erneuerung des Sozialkörpers deutlich eine dreifache bewusste und beabsichtigte Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere zu unterscheiden und darnach richtet sich auch die Einteilung der Pädagogik. Es erschien uns

a) Die Pflege, die Obsorge für das junge Leben und die körperliche Ausbildung des Kindes. Der Beziehungspunkt ist da allein das Individuum; das Kind allein ist das Mass der Pflege, sein Gedeihen allein Zielpunkt. Die Pflege ist Sache der Eltern, der Familie. Die Lehre von der Pflege des Kindes ist ein Teil der Hygiene oder Diätetik und um sie abzugrenzen von dieser allgemeineren, umfassenderen Wissenschaft kann man die Bezeichnung pädagogische Diätetik oder Hygiene, von der wieder die Schulhygiene von besonderer Bedeutung ist, wählen.

b) Der Unterricht entspringt der Obsorge für die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten. Ähnlich wie bei der Pflege gilt es Anlagen des Kindes zu entwickeln: die Sinne, die Hände zu üben, die intellektuellen Kräfte zu wecken und zu stärken. Der Unterricht ist aber auch Überlieferung geistiger Güter, die einen Wert für sich haben, nicht bloss „Nahrungsmittel des Geistes" sind. So weist der Unterricht schon über die Familie hinaus; ein objektives Moment ist neben dem subjektiven massgebend: das Kind ist nicht allein Mass des Unterrichtes. Die Lehre vom Unterricht heisst Didaktik.

c) Die Zucht hat mit der Pflege und dem Unterricht gemeinsam,

übungen, Spielen) sollen (nach der Meinung Brückes) nicht vor dem 11. Jahre beginnen, auch da noch mit grosser Vorsicht und Auswahl; erst mit dem 15. Lebensjahre soll das Gerätturnen beginnen — zuletzt erst mit den nahezu Erwachsenen am Barren. Früher ist Geschicklichkeit zu üben und Gewandtheit, später erst die Kraft.

In unseren Tagen wird blosse Muskelkraft wenig geschätzt — wo es auf blosse Kraftwirkungen in bestimmter Richtung ankommt, stellen wir Maschinen in Dienst — fast überall wird nur die geistige Arbeit und die Geschicklichkeit belohnt, vielfach auch dort, wo man nur von Ausnützung der Muskelkraft spricht, denn diese geistige Thätigkeit kann allerdings auf ein Minimum innerhalb des maschinellen Betriebes beschränkt sein. In sehr vielen Berufskreisen wird aber eine hohe und vielseitige geistige Regsamkeit und Bildung erfordert, um sich im hochgesteigerten Wettbewerbe neben anderen behaupten zu können. Es ist daher nicht zu wundern, wenn man allerseits auf möglichst hohe und vielfach auch auf möglichst frühe Ausbildung der geistigen Kräfte dringt. Wir können aber da ähnliche Beobachtungen machen wie Aristoteles bei den Wettkämpfern. Die Statistik hat allerdings hiefür noch keine Zahlenreihen aufgestapelt, aber wir alle wissen, dass die Zierden der höheren Schulen nicht immer die Zierden des Staates werden, sondern dass häufig die „hoffnungsvollsten“ Jünglinge die Erwartungen täuschen, während diejenigen, welche in den Schulen ihnen nachstanden, sie später weit überflügeln. Beispiele von der langsamen Entwicklung berühmter Männer liegen jedem nahe.

Ein Beweis dafür, dass die Kinder erst allmählich zu andauernder Arbeit verhalten werden dürfen, liegt auch in dem allmählich sich mindernden Masse der Schlafzeit. In den ersten Tagen des Lebens schläft das Kind nahezu den ganzen Tag und das ganze Kindes- und Knabenalter hindurch bleibt das Verlangen nach ausgiebigem Schlafe. Für ein Alter von 7 Jahren wird ein Schlaf von 10—10½ Stunden beansprucht, für ein Alter von 10 Jahren 9½—10 Stunden, für ein Alter von 12 Jahren 9 Stunden, für ein Alter von 14 Jahren noch immer 8½ Stunden. (Die Zahlen nach Uffelmann a. a. O. S. 330). Das alte Sprüchlein, sex septemve horas dormire sat est, gilt also nur für ältere Leute — und auch da ist das Schlafbedürfnis nicht gleich — nicht aber für die Jugend in der Zeit des Wachstums und reger geistiger Thätigkeit, wie sie unsere höheren Schulen fordern. — Höchst günstig für die körperliche Ausbildung aller Schüler wirken die Ferien. Dass der Dienst im Heere einen gewissen Abschluss bringt, wurde schon oben S. 25 erwähnt.

Die sorgsamste Behütung erfordert die Zeit der geschlechtlichen Entwicklung, die oft ausserordentliche nervöse Erregtheit zeigt. Im allgegemeinen hat die Obsorge für die körperliche Pflege nach und nach zurückzutreten, schrittweise, wie der Zögling selbst allmählich diese Pflege übernimmt. Dass der Zögling für sich selbst sorgen lerne, die volle Befähigung zur Selbstbehütung und Selbstbestimmung gewinne, dazu muss Belehrung und Gewöhnung, also Unterricht und Zucht, mitwirken. Ist die richtige Pflege Vorbedingung einer guten Erziehung, so führt auch eine richtige

Erziehung zur guten Selbstpflege. Eines geht mit dem andern Hand in Hand. Ziel ist immer, dass das in der Jugend Gepflanzte später im Leben fortdauert und gute Früchte bringt.

9. Das Ideal der Pflege. Dies führt uns auf einen dritten Gesichtspunkt, der bei der Pflege festzuhalten ist. Es genügt nicht, nur die Mannigfaltigkeit der Anlagen und das allmähliche Wachstum zu berücksichtigen, sondern auch die Einheit in dieser Mannigfaltigkeit, die allmählich sich ausbildende Persönlichkeit. Ein gewisses Ideal schwebt da vor: ein „rechtes Kind", ein „echter Bub", wie man wenigstens in gewissen Gegenden diesen erwünschten Typus des Knabenalters bezeichnet. Man verlangt da zuerst volle Gesundheit, Gewandtheit, Frische in Aussehen und Auftreten — das Physische waltet dabei durchaus vor, freilich aber nicht ausschliesslich. Ein altkluges Bürschchen darf das nicht sein, das spricht und sich gebärdet wie ein Erwachsener. Ein Knabe aber, der bloss körperlich gedeiht, ist auch kein „echter Bub"; zu leicht, wenn aller Nachdruck auf die Seite der Blut- und Fleisch- und Fettbildung gelegt wird, entwickelt sich Trägheit, und Horaz schon fleht: Pingue pecus domino facias et caetera praeter ingenium. Auch dürfen nicht die Rücksichten für körperliches Wohlbefinden so weit gehen, dass dadurch sittlich berechtigte Forderungen verletzt werden. Im Gegenteil muss der Zusammenklang mit dem ganzen Erziehungswerk auch hier festgehalten werden. Die Massregeln der Pflege lassen sich auf einen sittlichen Zielpunkt hinwenden; wer Mässigkeit in Essen und Trinken angewöhnt, hat damit gewirkt für die Einpflanzung der Tugend der Enthaltsamkeit und Selbstbeherrschung, und wer die Abhärtung erzielt hat, der hat eine Grundlage geschaffen für Starkmut, Tapferkeit, kraftvolles Wesen, Energie oder wie man sonst die *ἀνδρεία* umschreibt. Andererseits führt das Gewährenlassen und Nachgeben bei allen Launen des Kindes zur Zügellosigkeit und Charakterlosigkeit — ein übergrosses Betonen der Pflege des Äusseren, des Körpers zu dem jugendlichen Geckentum.

Ein Mass nicht nur muss in allen Stücken herrschen, auch eine Harmonie zwischen den verschiedenen Kräften im Menschen. Diese Harmonie tritt nur dann ein, wenn das Verschiedene sich neben einander und unter einander ordnet, das Niedere dem Höheren sich unterordnet. Der Weltapostel spricht von dem Leib als einem „Tempel des hl. Geistes" (I. Cor. 6, 19). Da darf nicht der Leib herrschen gegen den Willen des Geistes, sondern dienen unter dem Willen des Geistes, aber freilich zum Dienste geeignet sein für das ganze Leben. Daher ja bedarf er namentlich in der Jugend so sorgfältiger Pflege. Wird er hier sei es in welcher Weise immer vernachlässigt, so wird ein Teil der Kräfte, die für die Kämpfe des späteren Lebens bewahrt werden sollten, verbraucht, die Entwicklung ist behindert — oft ist im späteren Leben nie wieder gut zu machen, was in der Jugend gefehlt wurde. „Falsche Diät, ungeeignete Art von Gymnastik in Verbindung mit einem nach dem Bedürfnis der leiblichen Konstitution nichts fragenden Unterrichtssystem können sicherer geistiges und moralisches Siechtum begründen als ein freies Gehenlassen und Aufwachsen in der Wilde" (Stoy S. 53).

10. Die von der Natur gezogenen Grenzen. Die körperlichen und geistigen Anlagen zur Entfaltung bringen kann die Erziehung, nicht vermag sie beliebiges aus jedem beliebigen Menschen zu gestalten; es ist verkehrt, wenn die Eltern aus ihrem Kinde irgend ein Ideal herausbilden wollen, zu dem die Anlagen fehlen. Non ex quovis ligno fit Mercurius. Wir wissen heute viel genauer als früher wie viel die Vererbung bewirkt — wie abhängig der Einzelne ist von dem, was er als günstiges oder verhängnisvolles Erbteil mit auf die Welt gebracht hat. Schon die Griechen wussten, dass man durch noch so viele und gut geleitete gymnastische Übungen doch kein Herkules wird, wenn man nicht schon dazu geboren ist. Herkules selbst war ja schon in der Wiege so stark, das er zwei Schlangen von gewaltiger Grösse, die Hera ihm zum Verderben gesandt hatte, erwürgte! Von den neueren hat Goethe die Abhängigkeit von dem Angeborenen oft und stark betont. Bekannt ist sein Spruch: „Vom Vater hab ich die Statur,“ und hier soll auch, da die Grenze der Macht der Erziehung auf körperlicher Seite anschaulicher, sinnfälliger wird als sonst, auf seine Verse hingewiesen sein:

„Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
So wie Gott sie uns gab, so muss man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.
Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;
Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
Gut und glücklich.“

11. Die Litteratur über die verschiedenen Seiten der körperlichen Pflege ist sehr gross. Besonders zahlreich sind die Schriften über das Turnen, die über die „Ueberbürdung“ und die daraus folgenden Uebel, und wieder die über das gesamte Gebiet der Schulhygiene. Da letztere wie das Turnen in diesem „Handbuche“ besonders von Fachmännern behandelt werden, so begnüge ich mich mit der Anführung einiger Hauptwerke aus jedem Gebiete.

Berthold Sigismund, Kind und Welt. Braunschweig 1856. — H. Ploss, Das Kind in Brauch und Sitte der Völker. 2. Aufl. Leipzig 1882. — W. Preyer, Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren. 3. Aufl. Leipzig 1890.

A. L. Hermann, Grundriss der Physiologie des Menschen. 5. Aufl. Berlin 1874. — Vierordt, Handbuch der Physiologie des Kindesalters. Tübingen. — Johannes Ranke, Der Mensch. 2. Aufl. Leipzig und Wien 1894.

Julius Uffelmann, Handbuch der privaten und öffentlichen Hygiene des Kindes. Leipzig 1881.

Ernst Brücke, Wie behütet man Leben und Gesundheit seiner Kinder? Wien und Leipzig 1892. — Schreber, Das Buch der Erziehung an Leib und Seele, 3. Auflage erweitert von Prof. C. Hennig. Leipzig. — Max Reimann, Die körperliche Erziehung und die Gesundheitspflege in der Schule. Kiel 1885. — Dr. C. Pelman, Nervosität und Erziehung. Bonn 1888. — Herbert Spencer, Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht. Uebersetzt von Fritz Schultze. 3. Aufl. Jena 1889. — K. V. Stoy, Enzyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1878.

Einen „kritischen Bericht“ über die Litteratur der Schulhygiene hat Otto Janke gegeben, Gotha 1892 (Pädagog. Zeit- und Streitfragen 24). Von ihm erschien auch ein Grundriss der Schulhygiene. Hamburg u. Leipzig 1890. — Axel Key, Schulhygienische Untersuchungen, übersetzt von L. Burgerstein, Hamburg. — L. Burgerstein, Die Gesundheitspflege in der Mittelschule. Wien 1889. — Adolf Baginsky, Handbuch der Schul-Hygiene. Berlin 1877. — Ein Organ für die Bestrebungen auf diesem Gebiete ist die Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, redigiert von Dr. Kotelmann in Hamburg.

Dr. E. Euler, Enzyklopädisches Handbuch des gesamten Turnwesens. Wien und Leipzig 1893.

Koch, Die psychopathischen Minderwertigkeiten 1891--93. — Alfred Spitzner, Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten für die Pädagogik. Leipzig. -- L. Strümpell, Die pädagogische Pathologie. 2. Aufl. Leipzig 1892.

II. Der Unterricht.

A. Der Lehrstoff.

1. Die historisch überkommenen Unterrichtsfächer. Der Unterricht hat den Schülern geistige Güter zu übermitteln: dieses objektive Moment drängt sich hier zunächst auf. Aber nicht beliebige, nicht alle vorhandenen geistigen Güter sind Gegenstand der Überlieferung im Unterrichte, sondern nur jene, welche und nur insofern sie zur Bildung beitragen, so dass damit von vornherein eine Auswahl nach diesem Gesichtspunkte zu treffen und natürlich der Beitrag derselben zur Bildung zu erweisen ist. Wir werden aber wieder nicht abstrakt etwa von einer Definition der Bildung aus unsere Auswahl zu treffen haben, sondern werden zunächst wieder auf den historischen Standpunkt uns stellen, und da sehen wir sofort, dass von den ältesten Zeiten her immer gewisse Wissensgebiete und Fertigkeiten im Vordergrunde standen im Jugendunterricht, weil man nur diesen allgemeinen Wert zuschrieb, wie auch heute nur bestimmte Disziplinen im Dienste der allgemeinen Bildung stehen.

Bei den alten Indern finden wir als Mittelpunkt der Lehre das Lesen, Erklären, Lernen der Veden. Die Theologie ist also die Herrscherin; ihr dienen Schriftkunde, Grammatik, Erklärung der Texte, Metrik u. s. w. weil die Zeit für die Opfer wichtig ist, kommt die Astronomie und damit ein Teil der Mathematik und Weltkunde hinzu; auch die Gesetzeskunde steht im Dienste der Theologie.

Auch bei den alten Ägyptern ist eine Priesterkaste Trägerin und Lehrerin aller Weisheit; auch hier stehen im Mittelpunkt heilige Bücher (die des Thoth-Hermes) — die Theologie ist wieder Herrscherin, der Astronomie, Geometrie, Schriftkunde, Gesetzeskunde untergeordnet sind; die Musik dient dem Kultus. Medizinisches Wissen wurde gelehrt, gehörte aber doch nicht zum Kanon. Gegenüber den Indern tritt die Sprachkunde zurück, Mathematik stark hervor.

Noch strenger als bei diesen Völkern sind bei den Chinesen alle gelehrten Bestrebungen auf Kenntnis einer Anzahl von Büchern aus uralter Zeit gerichtet; die Bemühungen der Schüler gehen zumeist auf Schriftkunde und Aufsatz; es finden sich aber auch Anfänge der Mathematik und Musik.

Freier gestaltete sich die Unterweisung der Jugend bei den Griechen. Die musische Bildung umfasste Lesen, Schreiben, Lernen von Texten (vor allem Homer); Gesang und Musik; nach dem Rhythmus des Liedes lernte man Tanzen und dieses nimmt so eine Mittelstellung ein zwischen musischer Bildung und der eigentlichen Gymnastik. Seit dem 4. Jahrhundert wurde das Zeichnen allgemeiner gelehrt; die Sophisten und Philosophen bildeten eine Rede- und Disputierkunst aus (Dialektik); Mathematik und Weltkunde wurde gepflegt, den Abschluss der Bildung gewährte die Philosophie. — Die alexandrinische Zeit hat die ἐγκύκλια παιδεύματα zusammengefasst in Grammatik, Rhetorik, Dialektik — Arithmetik, Musiktheorie, Geometrie, Astronomie. Die drei ersten beziehen sich auf die Sprache, die vier letzten sind mathematische Wissenschaften. Ziel und Abschluss der Bildung gab auch hier die Philosophie.

Bildung) sind Sprachkunde und Mathematik, Theologie und Philosophie. Mit der Sprache lernt der Mensch erst die Gegenstände um sich kennen und begreifen, mit der Sprache entwickelt sich das Denken, während die Entwicklung der Kultur gebunden ist an die Verwendung der Schrift. Wo immer wir bestimmte Veranstaltungen zur Bildung der Jugend treffen, stehen im Mittelpunkte eine Reihe Schriften von besonderem Ansehen. Diese lesen zu lernen, ist der Anfang des Unterrichtes; sie verstehen zu lernen und zu kennen, oft das Ziel. Mit dem Lesen notwendig verbunden ist das Schreiben, und Schreibenkönnen in der verschiedenen Bedeutung: die Schriftzeichen anwenden, etwas Gegebenes deutlich, orthographisch und grammatisch richtig aufschreiben (nachschreiben) zu können, und endlich in vollkommener Weise den eigenen Gedanken in der Schrift Ausdruck geben zu können bezeichnet noch heute die verschiedenen Stufen der Bildung. Kenntnisse und Fertigkeiten sind also hier verbunden; und die Sprachkunde in diesem Umfange genommen geht durch alle Schulen von der niedrigsten bis zur höchsten. — Auch bei der Mathematik ist Kenntnis und Fertigkeit bei einander; sie nimmt früher als die Sprachkunde rein wissenschaftlichen Charakter an und führt zu den Höhen der Wissenschaft empor, geht aber als Rechnen bis auf die Elementarstufe herab. Lesen, Schreiben, Rechnen sind ja die wichtigste Forderung des elementaren Unterrichtes, dem aber notwendig ein Religionsunterricht zur Seite treten muss. Katechismus und biblische Geschichte machen den Anfang der theologischen Unterweisungen, und der gelehrten Schule dürfen Unterweisungen über Sitten- und Glaubenslehre, Liturgik und Kirchengeschichte nicht fehlen. Sprachkunde, Mathematik und Theologie erscheinen schon nach diesen Betrachtungen als die Hauptsäulen des Unterrichtes. Anders ist die Stellung der Philosophie. Wir bemerkten, wie sie bei den Griechen in gewisser Hinsicht an die Stelle der Theologie trat. Sie reicht nicht in die Elementarklassen hinab; als Dialektik und Logik steht sie freilich mit der Sprachkunde in Beziehung — vielfach weist sie über den Kreis der Schulwissenschaften hinaus, ist aber am meisten geeignet dem weiten bunten Kranze der Wissenszweige gelehrter Bildung Einheit und Abschluss zu gewähren.

b) Die ergänzenden Bildungsstoffe (accessorische Elemente der Bildung) zielen nicht so wie die grundlegenden auf ein Können und Üben ab, es gilt nur sich Kenntnisse anzueignen. Zunächst steht da die Geschichte und die Weltkunde (Geographie), dann die Naturkunde: Naturgeschichte, Physik und Chemie. — In Begleitung des schulmässigen Lernens geht im freien Bildungserwerb allerlei Polymathie, Enzyklopädie nebenher.

c) Von den Fertigkeiten ist von uralten Zeiten her die Jugend unterwiesen worden in Gesang und Musik; später traten die zeichnenden und bildenden Künste in den Kreis der Bildungsfächer. Diesen ist neuerdings allerlei Technik zur Seite getreten (Schulwerkstätte; Handarbeit). Die gymnastischen Übungen hatten einmal tonangebende Stellung; erst in neuester Zeit werden sie auch schulmässig wieder eifrig betrieben.

a) Man kann zu denselben Unterrichtsfächern auch gelangen durch Ueberlegung und abstrakte Konstruktion. Man kann dabei vom Subjekt oder vom Objekt ausgehen. Im letzten Falle ergibt sich zunächst, dass der Unterricht Kenntnis des Menschenlebens und Kenntnis des Naturlebens enthalten und vermitteln müsse: damit erscheinen sofort Geschichte einerseits und Naturkunde andrerseits als Lehrstoffe für die Jugend, Geographie in der Mitte, beide verbindend. Von da ab müssen aber die Konstruktionen auseinandergehen — nach dem Geschmack der Urheber. Der Geschichte der Menschheit kann die Geschichte der Natur an die Seite gestellt werden und da beim historischen Werdegang die leblose Natur früher auftritt als der Mensch, so beginnt der Unterricht mit der Darstellung der Entwicklung der anorganischen und organischen Wesen, und den Abschluss des Unterrichts macht die Geschichte der Menschheit. Oder umgekehrt, wenn Naturkunde Aufzeigung des Thatsächlichen, Erklärung der Vorgänge und Kräfte der Natur bietet, so hat auch die Vermittlung der Kenntnis von dem Menschenleben die Thatsachen, das Bestehende aufzuzeigen; das Historische hat zurückzutreten, das Abgethane, das nicht mehr fortwirkt, hat fortzubleiben u. s w. Auch wer weniger „folgerichtig" konstruiert, und neben die Geschichte die Sprachen, neben die Naturkunde die Mathematik stellt, gerät leicht dahin, die Fertigkeit neben der Kenntnis, das Können neben dem Kennen ausser Rechnung zu lassen, und auch durch diesen „kleinen Fehler" kann die Konstruktion verfehlt werden. — Gerade dass diese Konstruktionen so vielfach verschieden ausgefallen sind, kann über ihre Verlässlichkeit und Sicherheit Zweifel erregen und uns entlasten von dem Vorwurfe, dass wir so ganz „unphilosophisch" von dem historisch Gegebenen ausgehen. Ein Beispiel wie auch eine „radikale Theorie" gegen (in der Vorrede) ausdrücklich erklärte Absicht eine solche Konstruktion liefert, kann man bei Döring, System der Pädagogik S. 118 ff. ersehen; nur die Religion und die Philosophie finden da keinen Platz, sonst sind alle Gegenstände vertreten, die oben angeführt wurden.

Dass mit der Entscheidung für das historisch Gegebene nicht auch ein Festhalten an allem Ueberkommenen, ein Ausschluss alles Fortschrittes ausgesprochen ist, braucht wohl nicht erst betont zu werden. Wenn vor Alters Naturkunde in den Schulen vertreten war und heute Naturkunde in den Schulen gelehrt wird, so geschieht doch nicht dasselbe in derselben Weise wie vor Alters.

b) Ueber die angegebenen Grenzen geht der allgemeine Unterricht nicht hinaus — die fachliche Ausbildung liegt ausserhalb des Kreises unserer Betrachtung und für diese erheben sich ganz neue und ganz andere Forderungen. Jurisprudenz und Medizin können nicht Sache allgemeiner Bildung sein, weil sie eben Fachbildung bleiben müssen, ebensowenig wie Malen und Kupferstechen Sache allgemeiner Bildung sein kann. Gewisse Kenntnisse der Jurisprudenz sind aufgenommen in die Vaterlands- und Heimatskunde (Geographie) oder Geschichte und es bleibt da unbenommen, etwa Verfassungskunde, Gesetzeskunde, einzelnes aus der Volkswirtschaftslehre stärker zu betonen als bisher; manche Erkenntnisse der medizinischen Wissenschaften vermittelt die Naturgeschichte (Somatologie). Fraglich bleibt vielleicht, wie weit allgemeine Lehren der Hygiene schulmässig behandelt werden sollen? Es scheint, dass auch das dem freien Bildungserwerb überlassen bleiben, beziehungsweise durch Uebung von Jugend auf angewöhnt werden müsse. Wenn man fragt: wie sollen die Lehren und Forderungen dieser Wissenschaft zur Kenntnis der Allgemeinheit kommen? und ohne weiteres antwortet: durch die Schule, so möchte doch darauf hingewiesen werden, dass sich diese Lehre zunächst an die Erwachsenen richtet, denen ja auch die Pflege der Jugend obliegt, und dass unsere Zeit Mittel und Wege genug hat, den so vielseitig und so allgemein gebildeten Kreisen der Erwachsenen notwendige Kenntnisse zugänglich zu machen; es ist wahrhaftig nicht geboten, gleich einen neuen Unterrichtsgegenstand in den Schulen einzuführen, wenn man findet, diese oder jene Lehre solle weiteren Kreisen zugänglich gemacht werden.

Unsere Zeit ist übrigens reich an Vorschlägen, welche zur „zeitgemässen Reform der Schulen" oder zur „Verhütung der Ueberbürdung" so ziemlich alle Wissenschaften in den Kreis der Schule ziehen wollen, wofür natürlich wieder mehr oder weniger viel von dem Bestehenden verworfen wird — gewöhnlich ist die Tendenz, die Sprachstudien als überflüssig zu beseitigen und dafür mehr „reale" oder „positive" Kenntnisse zu setzen. Statt anderem verweise ich nur auf Löwenthals „Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts" (Wiesbaden 1887), der vom ärztlichen Standpunkte einen neuen Unterrichtsplan entwirft. Noch viel gründlicher arbeitet mit allem Hergebrachten auf Dr. Ewald Haufe, Die natürliche Erziehung, Grundzüge des objektiven Systems. (Zweite Auflage, Znaim 1893); es ist geradezu unglaublich, welche Unterrichtsstoffe und namentlich in welcher Reihenfolge sie als der „natürlichen Erziehung" entprechend hingestellt werden; den Anfang macht der „Urnebel"; von Tieren werden „natürlich" den kleinen Schulkindern zuerst die Ueberreste aus antediluvianischen Zeiten vorgeführt, spät erst kommen die höher entwickelten Tiere unseres Weltalters zur Besprechung u. a.

c) An andere Einteilungen der Bildungswissenschaften soll hier wenigstens erinnert werden. Die Akademien der Wissenschaften zerfallen in der Regel in eine philosophisch-historische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung — solcher Einteilung folgend kann man hier unterscheiden in historische und naturwissenschaftliche Disziplinen (HERBART). Eine ältere Benennung dieser Gruppen sagt Humaniora und Realien — das ist keine rechte Einteilung, denn den Realien müssten Idealien gegenüber treten. Wählt man die Ausdrücke: Gesinnungsunterricht und Sachunterricht (ZILLER), so muss doch bedacht werden, dass der erstere (Religion, Sprachkunde, Geschichte) auch Sachunterricht ist. Teilt man ein: ethisch und physisch, so bleibt zu bedenken, dass Weltkunde, Philosophie ethisch-physisch sind; teilt man ein: material und formal, so sind die Fertigkeiten formal, die accessorischen Elemente material, die alten Schulwissenschaften beides. Dieser letzte Ausdruck „Schulwissenschaften" deckt sich ganz mit dem, was wir fundamentale Elemente nannten; im Gegensatz dazu stehen die accessorischen, die der Popularisierung in hohem Grade zugänglich sind, als popularisierte Wissenschaften.

3. Der Bildungswert der Sprachkunde. Wenn wir daran gehen, den Wert der einzelnen Unterrichtsgegenstände für die Bildung darzustellen, so müssen wir die Sprachkunde voranstellen. In und mit der Sprache werden die geistigen Güter von einer Generation auf die andere vererbt in der verschiedenartigen Unterweisung, die die Jugend durch die Erwachsenen erfährt, u. z. geschieht das überall, wo Menschen leben, denn auch der Wilde hat mindestens eine Anzahl von Erfahrungen seinem Sohn zu übermitteln. Was der Schule eigentümlich ist, ist das, dass hier die Jugend an die geschriebenen Denkmäler der Sprache herangeführt wird. Die Schriftkunde (a) ist also die Pforte zur Sprachkunde. Der Schüler soll aber an den musterhaften Darstellungen die Sprache selber genau kennen lernen und mit den Mitteln des Ausdrucks vertraut werden und dazu führt die Sprachlehre (b); er soll selbst im richtigen und kunstvollen Gebrauch der Sprache in Schrift und Wort vervollkommnet werden, Fertigkeit im freien Gebrauch aller Mittel der Sprache erlangen, wozu Aufsatzübung, Stilistik, Rhetorik (c) dienen, und endlich verlangt man vertrautere Bekanntschaft mit den Meisterwerken der Litteratur, die als solche allgemein angesehen werden, und so erfolgt Lektüre, Auslegung, Erklärung derselben (d).

a) Das ABC aller Bildung ist das Schreiben- und Lesenlernen; beides gehört zusammen, eines fordert das andere, auch die Übung, dass jetzt ziemlich allgemein eine Schreib-Lese-Fibel dem Kinde als erstes Schulbuch geboten wird, bestätigt dies. Beide lehren ein Erkennen der Buchstabenzeichen, damit aber auch ein Beachten und Lernen der einzelnen Bestandteile der Sprache: der Worte, Silben, Laute. Wird schon dadurch wichtige Kenntnis erworben, so kann ein richtiges Vorgehen des Lehrers auch noch sonst dem Verstande Nahrung bieten, wenn von Anfang an darauf gesehen wird, dass auf den Sinn des Gelesenen gemerkt wird, dass das Kind gewöhnt wird zu denken, was es schreibt, dass man Schreiben lernt, um etwas schreiben zu können. Die Schreibekunst ist aber auch Uebung der Hand und des Auges, und werden die schönen Schriftzüge möglichst schön nachgeahmt, so liegt darin auch eine Pflege des Schönheitsinnes. Zum intellektuellen und ästhetischen Momente kommt aber auch ein ethischer Zug, da die Buchstaben richtig nachgeschrieben, die Silben und Worte richtig geschrieben werden müssen und in jedem Recht-machen eine Beziehung zum Recht-thun liegt.

b) Die Sprachlehre (Grammatik) setzt fort und vertieft, was der Schreib-Lese-Unterricht schon begonnen hat: er lehrt die Elemente der Sprache, die Mittel des Ausdrucks kennen und verstehen. Schon dieses bringt wertvolle Kenntnisse, die auf Sprachbau, Wortschatz, Lautgesetze sich beziehen. Da die Sprache ein Spiegel des Volksgeistes ist (die Völkerpsychologie ist vorwiegend auf das Studium der Sprachen gegründet), so ist damit auch schon die Wichtigkeit dieser Bildungsstudien bezeichnet; vielfach ist damit auch allerlei historische und kulturhistorische Erkenntnis gegeben, wie sie auf anderem Wege gar nicht geboten, mindestens nirgends übertroffen werden kann, namentlich da gerade hier der eigenen Erarbeitung solcher Erkenntnisse ein breites Feld eröffnet ist. Mit der Aufnahme der grammatischen Kenntnisse ist auch überall ein Üben im Anwenden derselben verbunden; denn die Grammatik bietet den Schlüssel zum Verständnis der Schriftwerke und Sprachen, sie ist aber ebenso der Wegweiser zur richtigen Handhabung und Anwendung der Sprachen: der Analysis tritt die Synthesis hier überall ergänzend zur Seite. Bei grammatischer Betrachtung der Muttersprache überwiegt das erstere, bei grammatischer Erlernung einer Fremdsprache überwiegt leicht das zweite, da die richtige Anwendung der Sprachmittel hier schwieriger ist als die Erkenntnis derselben. Aber auch der Muttersprache bringt die grammatische Behandlung Sicherheit und bewusste Anwendung der sonst freilich schon von früher Kindheit an mehr oder minder unbewussten Anwendung der Sprache. Die grammatische Erlernung einer fremden Sprache erleichtert ungemein das Verständnis des Baues der Muttersprache, ja Goethe hat gesagt: „Wer keine fremde Sprache versteht, versteht seine eigene nicht." So wirkt also die Grammatik in ganz einziger Weise zur Festigung und Belebung des Sprachbewusstseins. Denn nur so gewinnt man, wenn bei der Erlernung der fremden Sprachen fort und fort Bezug genommen wird auf die Muttersprache und deren Sprachgebrauch, ein höheres Sprachbewusstsein, während man bei Erlernung der Fremdsprache auf praktischem Wege, die allerdings leicht früher zum Sprechen dieser Sprache führt, nur ein mehrfaches Sprachbewusstsein gewinnt. — Die mustergiltigen Sprachwerke, an denen die Grammatik geübt wird, sind dem Schüler Vorbilder für das Sprechen und Schreiben, sie sind Quellen für die grammatischen Kenntnisse. Die Regeln sind aus den Mustern abzuleiten, an ihnen klarzustellen, am besonderen Falle nachzuweisen; im besonderen Falle sind aber wieder die Regeln anzuwenden. Kennen und Können geht also Hand in Hand. Aus der Klarstellung des Einzelnen: den Formen der Worte, der Konstruktion der Satzes ist der Sinn zu ergründen; aus dem Satze, aus dem Autor wird aber auch erst die Fügung und Bedeutung der Worte, Wortstämme, Wortfamilien klar. — Das gibt ein ununterbrochenes Aufsteigen und Absteigen vom Besonderen zum Allgemeinen und vom Allgemeinen zum Besonderen, ein Kombinieren, Vergleichen, Auswählen des Richtigen unter den möglichen Fällen, kurz ein Durchlaufen und Anwenden der verschiedensten logischen Operationen, eine Übung der Denkkraft und Stärkung des Verstandes wie nicht leicht wieder, um so bedeutender und sicherer wirkend, als die Fehler gegen

die Grammatik sich sehr bald und leicht offenbaren oder doch kenntlich machen lassen. Diese formal-bildende Kraft des grammatischen Betriebs der Sprache hat man oft gerühmt, freilich auch oft verkannt, ist aber schon in der Sprache ausgedrückt, wenn intellectus nach inter-legere benannt ist, *σύνεσις* von *συνίημι*, zusammenfassen; auch unser Wort Verstand kommt von verstehen her, das freilich selbst der Erklärung Schwierigkeiten bietet.

Auch bei dem Betrieb der Sprachlehre haben wir, wie beim Schreiben, einen ethischen Nutzen zu rühmen: es ist hier die Gewöhnung an Sorgfalt und Genauigkeit, und dieser Nutzen ist um so grösser, je mehr die Grammatik einer Sprache zum Aufmerken zwingt; je leichter sich ein Vergehen gegen ihre Regeln rächt.

c) Wenn die Grammatik das Verständnis erschliesst, die Sprache richtig gebrauchen lehrt, so haben Rhetorik, Stilistik, Poetik zu zeigen die Schönheit, Kraft, Anmut der Rede, die Aufsatzübung zur Gewinnung dieser Eigenschaften in der eigenen Darstellung hinzuführen. Erst wer über die verschiedenen Mittel, die diese Disziplinen behandeln, herrscht, hat „das Wort in seiner Macht“, ist „der Sprache mächtig“, und ein solcher gewinnt auch leicht die Herzen der Menschen. Durch keine Regeln freilich wird einer zum grossen Redner oder Dichter werden, wenn ihm die natürliche Begabung fehlt; aber die Kunstübung und -lehre wird die natürliche Begabung leuchtender hervortreten lassen, und sie wird auch eine mittlere Begabung bis zu dem Punkte bringen, wie es einem edlen Mann, einem wahrhaft Gebildeten geziemt: gerade diese „Beherrschung“ der Muttersprache in Wort und Schrift wird als eines der ersten Kennzeichen des Gebildeten zu gelten haben. Wer aber der Sprache nicht insoweit mächtig ist, der wird nicht immer im stande sein, das Gedachte vollkommen so darzustellen, wie er es will; er wird beim Hörer oder Leser Missverständnisse oder Unklarheiten hervorrufen: mit der Vernachlässigung der Schönheit der Rede leidet auch die Wahrheit. Daher hat keiner, der auf irgend einem Gebiete seinen Mitmenschen neue Gedanken mitteilen, neue Funde aufweisen will, Ursache, verächtlich über diese Dinge hinwegzusehen: es ist wahrlich mehr als „Phrasendreschen“ oder „leerer Formalismus“, wozu es allerdings unter Umständen herabsinken kann, am ehesten dort, wo man seine Bedeutung überschätzt und allen Nachdruck auf diese formalen Wissenszweige legt.

d) Die Sprachkunde darf nicht aufgehen in diesen formalen Wissenszweigen: Kern und Mittelpunkt des Betriebes der Sprachwissenschaften müssen die klassischen Werke der Litteraturen bleiben, deren Inhalt nun auch die Seelen der Jugend erfüllen soll. Epos, Drama, Lyrik, — Rede, Geschichte: welche Fülle von Anschauungen können sie dem lauschenden Knaben und Jüngling vermitteln! Welche Bilder für die Phantasie! Welche Handlungen, welche Schicksale, die sein Interesse erregen! Personen und Charaktere, die seine Teilnahme, sein Mitgefühl gewinnen und fesseln! Die Dichter üben ausserdem auch das Gedächtnis, und schon Horaz hat neben all dem andern hervorgehoben, wie geeignet sie sind, den Sinn der Jugend vom Niedrigen weg und den Höheren zuzuwenden (Ep. 2, 1, 126 ff.). Die

klassischen Werke der Muttersprache erregen und nähren auch den nationalen und patriotischen Sinn, die Dichtungen der alten Zeit ermöglichen und vermitteln ein historisches Verständnis vergangener Zeiten, denn Philologie soll ja sein eine Rekonstruktion eines vergangenen Volkslebens in seiner Gesamtheit. — Das Schrifttum der Gegenwart ist überall nicht Lehrgut, aber Sache des freien Bildungserwerbes oder vielmehr Bildungsgenuss. Die klassischen Werke aber geben einen Massstab für die Beurteilung der neueren Werke, ein Verständnis jener gibt die Gewissheit des Verstehens dieser. Wenn die Klassiker nicht etwa bloss „die Schule hüten", werden sie auch belebend auf die neuen Dichtungen und Dichter einwirken.

Zum Studium der Sprachwerke entstehen Erläuterungsschriften, Anthologien, Litteraturgeschichte, Poetik und Ästhetik; sie haben ihren Wert, nur dürfen sie die klassischen Werke nicht zurückdrängen; nur dürfen beim Reden über die Schriftsteller und ihre Werke die Werke der Schriftsteller nicht vernachlässigt werden.

4. Die Muttersprache. Wenn wir die einzelnen Sprachen, die in der Schule gelernt und geübt werden sollen, nach ihrem Bildungsgehalt ansehen, so steht die Muttersprache obenan. Sie lernt das Kind schon vor der Schule kennen und durch Umgang und Erfahrung werden mit den neuen Sachen immer neue Worte und Wendungen, mit den neuen Worten neue Vorstellungen und Begriffe hinzugelernt; sie ist es auch, an der die Schule die ersten sprachlichen Übungen anstellt, die der Schüler beim Lesen und Schreiben von neuer Seite kennen lernt. Alle Unterrichtszweige durch alle Schulen hindurch tragen bei und sollen beitragen zum besseren Verständnis, zur sicherern Beherrschung der Muttersprache, sollen beitragen das Sprachbewusstsein zu vertiefen und zu erweitern. Trotzdem ist ein gesonderter Unterricht in der Muttersprache auch an den Schulen, die fremde Sprachen treiben, notwendig. Die eigenartigen Gesetze der Muttersprache wollen gelernt und ihre Anwendung geübt sein; Aufsatzübung, dessen Nutzen wir früher betont haben, wird nur in der Muttersprache in irgend grösserem Ausmasse angestellt werden können und sollen, seitdem die lateinische Sprache aufgehört hat Organ der Wissenschaften zu sein. Die grammatische Betrachtung der Muttersprache bietet manche Schwierigkeiten, da dem Schüler vieles zu bekannt scheint und deshalb weniger Interesse erregt; daher werden viele grammatische Kenntnisse an einer Fremdsprache (Latein) am besten aufgezeigt und eingeprägt. Das Gebiet der Wortbildung und Wortschöpfung, die Entstehung der Redensarten, bildliche Ausdrücke, ja die Wandlung und der Wechsel der Bedeutung der Worte lassen sich an der Muttersprache in vollendeterer Weise aufzeigen als das an einer Fremdsprache möglich ist: nur an der Muttersprache ist ein historisches Verständnis für das Wachsen einer Sprache möglich. Nach dieser Seite liegt ein Hauptgewinn des Betriebes des Mittelhochdeutschen in der Schule. — Wo ein Dialekt neben der Schriftsprache oder für den Beginn des Unterrichtes nur ein Dialekt den Schülern geläufig ist, ergibt sich auch ein Nutzen aus der Heranziehung dieses sei es in Rücksicht auf den Ausdruck, sei es in Bezug auf die Laute; da gibt die Achtung auf die Aussprache eine Übung von Zunge

wissen Grade auch durch Übersetzungen der Meisterwerke jener Litteraturen gewonnen werden. Nicht zu entbehren ist aber die Kenntnis dieser Sprachen für die Wissenschaften und die wissenschaftliche Arbeit. Jede Wissenschaft legt ja einen Wert darauf, in Zusammenhang zu bleiben mit der Geschichte und Entwicklung dieser Wissenschaft, und da hat fast jede einen griechischen Anfang und eine lange lateinische Periode, die bis tief in die Neuzeit hineinreicht, durchgemacht. Aus jener Zeit ist die Terminologie lateinisch geblieben, man denke nur an die Philosophie oder Grammatik, Prosodie, Poetik u. s. w., oder es sind aus den alten, vorzüglich der griechischen Sprache neue Termini geprägt worden: wie wird man dies Handwerkzeug handhaben wollen, ohne es zu verstehen?

Wie bei den alten Völkern des Orients gewisse Schriften von kanonischem Ansehen Grundlage aller Bildungsstudien waren, so sind seit Jahrhunderten bei den Völkern des Abendlandes die Bibel und die klassischen Schriften des Altertums Kernpunkte des Unterrichts. Sie bilden ein einigendes Band unter dieser Völkergruppe, das nicht ungestraft zerrissen werden kann, und der Gegensatz zwischen dem Christentum und diesem Teile des Heidentums ist längst überbrückt und ausgeglichen, so sehr, dass man mit Recht behaupten kann, die Kirche würde den klassischen Studien zuletzt eine Zufluchtsstätte bieten und sie fortführen, auch wenn sie einmal sonst überall aus den Schulen verschwänden, wie die Kirche schon einmal als Retterin und Erhalterin dieser unvergänglichen Denkmäler eingetreten ist während und nach der Völkerwanderung.

Zu der Frage, ob Latein oder Griechisch im Unterricht vorangehen soll, möge noch ein Ausspruch Wieses hier angeführt sein (Briefe über engl. Erz. II, 201): „Den hie und da gehörten Vorschlag, mit dem Griechischen vor dem Lateinischen anzufangen, wird . . . kein im Lehramt Erfahrener, der die Verschiedenheit der Grammatik beider Sprachen genau kennt, bei öffentlichen Schulen unterstützen wollen.“

6. Moderne Fremdsprachen. Von den modernen Fremdsprachen verlangt der Verkehr zunächst die Erlernung der Sprache des Nachbars. In den Kreis der Bildungsstudien einzutreten hat diese Sprache freilich erst dann das Recht, wenn auch ein geistiger Verkehr mit diesem Volke stattgefunden hat und wenn diese Sprache das Verständnis eröffnet für eine bedeutende Litteratur. Für den Westen Deutschlands empfiehlt sich also zunächst die Erlernung des Französischen, für den Norden, namentlich die Küste, des Englischen; in einem Teile der Alpenländer wird mit Recht das Italienische die erste moderne Fremdsprache, die erlernt wird, sein. Für die Anwohner der slavischen Gebiete bleibt nur der Nutzen des praktischen Verkehres in der fremden Sprache und der Nutzen, der sich aus der Erlernung jeder Sprache ergibt: linguistisch-philologische Kenntnis — das Formalbildende kommt nicht zur Geltung, wenn daneben, wie anzunehmen, eine der alten oder der neuen Kultursprachen eingehend betrieben wird — und der Nutzen, der sich aus jeder modernen Sprache ergibt: die Übung von Ohr und Zunge an den Lauten der lebenden, so oft fremd tönenden Sprache.

Die Werke der neueren Litteraturen sind leichter durch Übersetzungen zu vermitteln als die antik-klassischen Meisterwerke. Einen Vorteil mindestens bringt die Lektüre des Originals in den Schulen: sie zwingt langsamer, gründlicher zu arbeiten, und Gewöhnung daran ist in unserer

Zeit des Hastens und des oberflächlichen Vorübereilens von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Wo moderne Fremdsprachen ohne Latein und Griechisch auf grammatischem Wege in der Schule erlernt werden, ergibt sich natürlich daraus in ähnlicher Weise ein formaler Gewinn, wie wir es oben vom Latein betont haben; dass ein grammatischer Betrieb bis zu einem gewissen Grade wenigstens notwendig ist zur Umbildung des Sprachbewusstseins, wurde gleichfalls schon oben (S. 41) bemerkt.

7. **Die Mathematik.** Der Wert der Mathematik beruht sowohl auf dem, was sie lehrt, als auch darauf, wie sie es lehrt. Sie lehrt rechnen, messen, wägen, schätzen u. dgl. und das sind Kenntnisse, die in jedem Zweige des wirtschaftlichen Lebens für jeden Menschen unentbehrlich, schon auf der niedersten Stufe Voraussetzung der praktischen Thätigkeit sind. Die Mathematik ist aber auch ebenso Grundlage und Voraussetzung der grossartigsten Unternehmungen: sie dient da dem Grosshändler, Finanzmann und Fabrikanten ebenso wie dem Baumeister, Ingenieur, Künstler. Auch als reine Wissenschaft ist sie allen Naturwissenschaften unentbehrlich: der Physik, Chemie, Astronomie u. a. und ebenso der Geographie, Statistik u. a. Zu diesem unermesslichen materiellen Werte der Mathematik kommt ihr formaler Nutzen für die Bildung des Geistes. Die enge Verbindung der einzelnen Teile dieser Wissenschaft, wo immer eines das andere fordert, eines das andere voraussetzt und zum nächsten hinführt, fordert scharfes Denken; da bei den Aufgaben, die da gestellt werden, mehrere Wege vielleicht zum Ziele führen können, so muss der Geist sich üben im Prüfen, Versuchen, Kombinieren — die Einbildungskraft hat daran ebenso Teil wie der Verstand. Der letztere freilich herrscht, denn jede mathematische Aufgabe muss richtig gelöst werden; es gibt kein halb und halb und jeder Fehler rächt sich. So kann die Mathematik abhalten von Flüchtigkeit, Oberflächlichkeit, Leichtsinn, Selbstüberhebung — anleiten zur Selbstkenntnis und Bescheidenheit — beitragen zur Ausbildung des Charakters.

Der Betrieb der Mathematik zeigt auch auf niedriger Stufe schon die Eigenart der wissenschaftlichen Thätigkeit. Sie sieht ab vom Konkreten, befasst sich mit den Grössen an sich und bleibt trotz solcher Abstraktionen anschaulich durch Zeichnung, Konstruktion u. a. Sie bildet so eine Mittelstufe zwischen den Wissenschaften, welche die sinnfälligen Dinge und Vorgänge der Welt zum Gegenstande haben, und den rein rationalen Wissenschaften; sie leitet an und bereitet vor zu wissenschaftlicher Thätigkeit überhaupt und ist eine Vorstufe namentlich für das Studium der Philosophie.

8. **Die Philosophie** ist so lange Herrscherin unter den Unterrichtsfächern gewesen, gegenwärtig freilich ist sie nur wenig noch in den höheren Schulen zu treffen: eine Folge der Entwicklung der neueren Philosophie mit ihren immer wechselnden Systemen und dem ständigen Widerstreit dieser Systeme. Dennoch ist philosophisches Wissen und philosophisches Denken der höheren Bildung unentbehrlich, denn die Fragen nach dem Grunde, nach dem Wesen der Dinge werden nie verstummen, das Streben nach einheitlicher Weltansicht nie aufhören. Die Philosophie

regulierend verbunden ist, gar zu leicht darauf ausgehen, die Fülle des „exakten Wissens“, zur Erzielung „abgeschlosser Fachkenntnis“ über die Schüler auszugiessen. Die volle Kenntnis der betreffenden Fachwissenschaft macht den Fachmann — und man weiss, wie sehr heutzutage noch innerhalb der Fächer spezialisiert wird! — ist nicht Sache der allgemeinen Bildung.

11. Die Geographie. Dies gilt auch von der Erd- und Himmelskunde, die so mannigfach mit der Geschichte verknüpft ist. „Ein nennenswertes geographisches Wissen erwirbt man nicht ohne eine geopraphische Bibliothek und Reisen. Der Unterricht hat auch hier nur die Aufgabe, in den Elementen zu schulen und die Hilfsmittel verwenden zu lehren.“ (Willmann II, 161.) Schon das aber ist eine ebenso wichtige als dankbare Aufgabe der Schule, wenn sie nur dabei wieder das Interesse für diese Sachen zu erregen oder doch zu erhalten weiss.

Ein reges Interesse kommt hier ja zweifellos dem Unterrichte entgegen: der Ausgangspunkt aller Weltkunde ist die Heimatskunde. Ein geheimnisvoller Zug fesselt den Menschen an seine Heimat, rührend ist oft die Zähigkeit, mit der die Menschen festhangen an dem Stückchen Erde, auf dem sie geboren und erzogen wurden, und es ist wichtig für Charakter und Sittlichkeit, dass dieser Heimatsinn, der eine der Grundlagen der Vaterlandsliebe ist, gepflegt und erhalten bleibe. Aber ebenso natürlich wie dieses Festhalten an der väterlichen Erde ist der Zug in die Weite. Alt und jung lauscht den Erzählungen von den Wundern der Ferne, und im Knaben regt sich früh die Begierde, selbst diese Wunder sehen zu können. Die Geographie verbindet die Welt- und Heimatskunde, macht das Ferne vorstellig nach dem, was die Heimat bietet, weist in der Heimat das den Wundern der Fremde Ähnliche und Gleiche nach; legt die Beziehungen zwischen hier und dort klar, indem sie lehrt, woher die fremden Produkte kommen, wohin die heimischen Erzeugnisse ausgeführt werden, und die Verbindungswege dabei nicht übersieht. Sie geht den Denkmälern und Denkstätten nach, benützt Überbleibsel der Vergangenheit und verbindet dabei mit dem örtlichen das zeitliche Wissen, mit der Geographie die Geschichte. Wie diese an dem Wann die Ereignisse verbindet, so hat die Geographie an dem Wo, dem sich das Woher und Wohin anreiht, den einigenden Halt: Karte (und Globus) sind das hauptsächlichste Lehrmittel, und die Karte richtig und sicher verstehen zu lernen eines der Ziele des Schulunterrichtes. Das Sehen auf der Karte wird vermittelt und ist bedingt durch das Sehen geographischer Objekte verschiedener Art: das Anschauliche ist ein wichtiges Moment gerade dieser Lehre. Da aber nicht nur die Geographie nach dem Wo fragt, sondern auch die übrigen Lehrfächer so häufig diese Frage zu stellen haben, so zeigt sich die Geographie auch als Beziehungsgegenstand verschiedener Lehrzweige. Diese konzentrierende Kraft der Geographie ist besonders hoch anzurechnen, denn sie verbindet historisches und naturkundliches Wissen, ist ebenso heimisch in der moralischen, wie in der physischen Welt. Neben der physischen, politischen, historischen Geographie steht aber noch die mathematische Geographie, die Himmelskunde. Diese war in alter Zeit geradezu ein Teil der Mathematik und diese Verbindung

ist wohlberechtigt, denn die Himmelskunde stützt sich auf Mathematik, gibt dieser Wissenschaft, die sonst so leicht sich isoliert und gegen die anderen Fächer abschliesst, ein erhabenes Ziel und einen grossartigen Schluss; sie zeigt am besten die Kraft und Tragweite der Mathematik und gibt auch von dieser Seite betrachtet neuen Antrieb zum Studium dieser Lehre. Die Himmelskunde ist auch wichtig für die Religion, nicht nur weil von Uranfang an bis in unsere Zeit die Menschen gerade aus den Gestirnen die Macht des Schöpfers erkannten, denn „die Himmel rühmen des Ewigen Ehre“, die Gestirne sind Zeugen seiner Macht — sondern auch weil die Himmelskunde in allen Zeiten in Beziehung stand zum Kultus. Die Himmelskunde führt auch zur Kalenderlehre, sie greift somit auch ein in die Gebiete der Kulturgeschichte wie der Theologie.

12. **Die Naturgeschichte.** In der Erklärung der Dinge der Heimat tritt neben die Geographie die Naturkunde. Sie befriedigt und nährt als Naturgeschichte das Interesse an den Wesen der Natur: Tieren und Pflanzen und Steinen. Sie lehrt beobachten und betrachten und weist so an, Augen und Ohren zu gebrauchen, genau sehen und hören zu lernen, und leicht leitet sie auch an zu allerlei Sammlungen und allerlei Fertigkeit. Wenn sie die Wunder der Natur offenbart, stärkt sie auch den religiösen Sinn, denn Gottes Allmacht zeigt sich im zartesten Pflänzlein nicht minder als in den unermesslichen Himmelsräumen; wenn sie die Einzelheiten der Heimat erklärt, trägt sie wie die Heimatskunde, als deren Teil sie ja dann auftritt, bei zur Stärkung des Heimatsinnes. — Die Naturgeschichte leitet aber auch an zum Vergleichen: sie stellt das Ähnliche nach gewissen Gesetzen zusammen, schreitet von der Art fort zur Gattung, vom Besonderen also zum Allgemeinen, lehrt das einzelne Objekt einreihen in die bestimmte Art, lehrt die Eigenart der Gattung im Einzelnen aufzeigen: darin liegt eine Schulung der Denkkraft ähnlich wie im sprachlichen Unterricht. Diesem tritt die Naturgeschichte auch unterstützend näher, wenn sie bei den Beschreibungen, die sie verlangen muss, auf Klarheit in der Auffassung nicht minder als auf richtigen Ausdruck des klar Geschauten dringt. Auch die Nomenklatur des Systems bringt eine Vermehrung des sprachlichen Wissens; im System selbst liegt bedeutende Kenntnis ausgeprägt vor, die aber freilich tot ist und bleibt, wenn bloss das System eingelernt wird; das ist eine ebenso unnütze und unfruchtbare Belastung des Gedächtnisses, wie wenn die Geschichte der Ägypter nur darnach strebt, die Reihen der Namen der Könige mit den dazugehörigen Jahreszahlen einlernen und aufsagen zu lassen.

13. **Die Naturlehre** erklärt die Erscheinungen der Natur und lehrt viele Vorgänge des alltäglichen Lebens nach ihrer Ursache verstehen, lehrt das Zustandekommen und Bestehen so vieler grosser Werke der Menschen begreifen. Die Naturlehre hat dadurch, dass sie solche Kenntnisse schaffte, eingewirkt auf den Ideenkreis der Menschen wie auf die materiellen Verhältnisse des Lebens: soll die Jugend eingeführt werden in das Verständnis der Gegenwart, so ist Naturlehre unentbehrlich und deshalb wurde sie, wenn auch spät, doch mit vollem Recht in die Reihe der Schulwissenschaften aufgenommen und zwar Physik und Chemie, da diese die Grund-

lage der Naturwissenschaften im allgemeinen bilden. Die Physik steht in Verbindung mit der Mathematik und zeigt die Bedeutung und Tragkraft dieser Wissenschaft ähnlich wie die Himmelskunde. Die Naturlehre hat aber auch an sich hohen erziehlichen Wert. Sie sucht den Grund, das Gesetz der Vorgänge zu erforschen; sie fragt: wie kommt das zustande? woraus besteht das? So leitet sie an zum Beobachten, Zerlegen, Probieren, Experimentieren. Auch hier kommt ein natürliches Interesse der Lehre entgegen, denn schon das kleine Kind zerbricht ja sein Spielzeug, um zu sehen, was im Innern ist; dieses Interesse aber führt die Naturlehre weiter, vertieft und erweitert es. Namentlich gilt das von der Chemie. Die physikalischen Erscheinungen sind offenkundig, sichtbar, wenn nicht geradezu auffällig; die chemischen Kräfte wirken im Verborgenen. Beobachtung muss da mit der Erklärung Hand in Hand gehen, dabei müssen klare Vorstellungen, scharf umgrenzte, klar erfasste Begriffe erzeugt, Vergleichungen angestellt, Schlüsse gezogen werden. Das gibt eine Schulung des Geistes von höchstem Werte, nicht allein Einführung in die wissenschaftliche Art der Untersuchung und des Forschens. Und wenn der Schüler aus Erfahrung und Beobachtung und Vergleichung endlich lernt, wie vorsichtig man im Schliessen sein muss, wie ein einzelner Fall nicht genügt, um daraus sofort Behauptungen von allgemeiner Gültigkeit aufzubauen, so ist das ein ethischer Gewinn, sowie anderseits auch die volle Gültigkeit des Naturgesetzes, das nicht „durch die Ausnahme bestätigt“ wird, wie die Regel der Grammatik, geeignet ist, die volle Gültigkeit des Sittengesetzes zu verdeutlichen, vor dem die „Ausnahme“ Sünde oder Verbrechen heisst.

14. Polymathisches Wissen. Mit den aufgezählten Lehrgegenständen, so gross und mannigfaltig ihre Reihe erscheint, ist doch nicht die Fülle des Wissens erschöpft, die der heranwachsenden Jugend zuströmt und beiträgt zur Vermehrung des Könnens und Kennens, positives Wissen und bestimmte Gestaltung des Geistes gewährt, material und formal bildend wirkt. Neben jenen Schulgegenständen, die in streng geordneten Gliedern einherziehen, ist die ungestaltete Masse des polymathischen Wissens, das aus Büchern, Zeitschriften, Zeitungen, Vorträgen, Reisen, Gesprächen, Enzyklopädien fliesst, für die Bildung von nicht geringer Bedeutung. Der Unterricht nimmt darauf nur insoweit Rücksicht, als er überhaupt auf „Erfahrung und Umgang“ Rücksicht nimmt und die verschiedenen Lehrfächer ohnehin auf Erweiterung der betreffenden Kenntnisse „im Leben“ hinweisen, das erweckte Interesse über die Schule hinausführen und neue Strebungen in Spiel und Ernst erwecken, und insofern die strenge Form der Schuldisziplinen wegweisend, klärend, ordnend auf die jeweilig verwandten Wissenszweige der Polymathie wirkt. — Direkt irgend tiefer einzugreifen zur Gestaltung dieser Gebiete wird der Lehrer kaum imstande sein, aber die nachhaltigste Aufmerksamkeit wird gerade diesem amorphen Bildungsstoffe der Erzieher zu widmen haben.

15. Die Fertigkeiten gehen darauf aus, ein Können anzuüben, aber mit diesem Können ist notwendig ein Wissen verbunden und so gewähren sie eigenartige Elemente der Bildung.

a) Die Musik steht in enger Verbindung mit den grundlegenden Disziplinen, namentlich durch den Gesang religiöser, vaterländischer, nationaler Lieder. Der veredelnde, sittigende Einfluss der Musik, der so oft gepriesen wurde und wird, gilt auch in erster Linie dem Gesange, er fehlt aber auch nicht ganz der Instrumentalmusik, die wieder mehr als der Gesang übt im Achthaben, Aufmerken, da jeder Fehler durch den Misston sich rächt, also disziplinierend wirkt. Alle Musik übt das Ohr, Gesang bildet Stimme und Brust, die Fähigkeit ein Instrument fertig spielen

zu können, setzt grosse Übung der Hände und Finger voraus. — Die Musik läutert aber auch den Geschmack, lehrt die grossen Werke der Meister verstehen und führt so ein wichtiges Stück der Kulturgeschichte und der Geschichte menschlicher Thätigkeit der Auffassung zu.

b) Ähnliches gilt von den graphischen Künsten. Das Zeichnen ist wichtig für die Raumlehre, es lehrt die Erzeugnisse der Natur und der Menschenhand besser würdigen und auffassen und dient so der Naturkunde wie der Geschichte und Weltkunde. Es wirkt formalbildend, denn es übt in der richtigen Erfassung, im Festhalten der Vorstellungen und in der Wiedergabe derselben durch die Hand mit Stift oder Pinsel. Für die Geschmacksbildung ist ein eingehenderes Verständnis der Werke der bildenden Künste von nicht geringerem Werte als die Musik, der gegenüber gerade das ruhig Bleibende, Gegenständliche ihrer Werke ins Gewicht fällt. Zeichnen und alle Beschäftigung mit den bildenden Künsten übt besonders das Auge, lehrt sehen und unterscheiden. Der Gewinn für die Kenntnis der Geschichte der Menschheit ist hier noch grösser als bei der Musik, denn die bildenden Künste führen in das graueste Altertum zurück und die Werke der Völker auf diesen Gebieten sind kaum weniger bezeichnend für ihre Eigenart als die Schöpfungen der Poesie.

c) Neben der Kunst kommt auch das Handwerk in Betracht für die Jugendbildung und es ist kein Zweifel, dass auch hier allerlei und sicher wirkende bildende Kräfte vorliegen, die freilich viel mehr für die Erziehung als für den Unterricht wirken. Auch die Pflege der Gesundheit kommt in Frage, weil diese technischen Übungen und Vorrichtungen ein gutes Gegengewicht gegen die Geistesarbeit gewähren.

Der Handfertigkeitsunterricht in den Schulen hat in Dänemark und Schweden seine Heimat; er ist in Frankreich vielfach versucht worden und hat in Deutschland begeisterte Vertreter gefunden. Seine Stellung hat er aber zunächst in den niederen Schulen (Landschulen) und den Vorteilen stehen auch gewisse Bedenken (pädagogische und hygienische) entgegen. S. Otto Janke, Die Hygiene der Knaben-Handarbeit. Hamburg 1893. — H. Scherer, Der Handfertigkeitsunterricht in der Volks- und Fortbildungsschule, Gotha 1894 (Pädag. Zeit- u. Streitfragen 35). — Dr. W. Götze, Die Handarbeit im Dienste der Schule, dargestellt in Lehrgängen. Im Auftrage des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit herausgegeben. Leipzig 1894.

d) Die Gymnastik wirkt in erster Linie für die körperliche Gesundheit und für die Zucht, deshalb wurde sie schon früher eingehender besprochen S. 24 ff.

B. Die Zwecke des Unterrichts und das Ideal der Bildung.

16. Didaktischer Materialismus und Formalismus. Wenn man die Frage aufwirft, warum denn all die aufgezählten Fächer gelehrt werden in den Schulen, so wird „der gesunde Menschenverstand“ antworten: damit die Schüler all diese Dinge lernen und sich aneignen. Das ist nun wohl auch richtig, bedarf aber doch einer kurzen Erklärung. Es kann nämlich bei diesem Lernen ausschliesslich auf das Aneignen der Lehrstoffe gesehen werden; jeder Lehrer, jeder Vertreter seines „Faches“ kann ausschliesslich darauf hinwirken, dass die Schüler seinen Lehrstoff möglichst genau, möglichst vollständig inne haben, wobei eben nur auf die Einprägung und die genaue Wiedergabe des Stoffes gesehen wird. Dadurch verfällt aber der

Unterricht in den didaktischen Materialismus, wie Dörpfeld diese Richtung benannt hat, „d. h. jene oberflächliche pädagogische Ansicht, welche den eingelernten Stoff, gleichviel wie er gelernt sei, ohne weiteres für geistige Kraft hält, und darum das blosse Quantum des absolvierten Materials schlankweg zum Massstabe der intellektuellen und sittlichen Bildung macht." (Dörpfeld, Der didakt. Mat. S. 8 fg.) Genaue Beobachter der Schulverhältnisse haben schon längst erkannt, dass vieles Lernen und Einlernen des Wissensstoffes nicht immer geistige Kraft wecke, sondern sie haben (u. z. lange vor der eigenartigen Ausgestaltung der Schulen in unseren Tagen, in einer Zeit als das Latein noch alles beherrschte) die eigenartig dumpfe Beschaffenheit der Menschenseele, die solcher Art „Schulung" durchmachen muss, als stupor paedagogicus bezeichnet. In unserem Jahrhundert, wo die Mannigfaltigkeit und Vielheit der Unterrichtsgegenstände die höheren Schulen charakterisiert, ist man zur viel berufenen „Überbürdung" auf jenem Wege gelangt und man hat mit vollem Recht gegen dieses Übel die Wissenschaft der Didaktik zu Hilfe gerufen, die jenem didaktischen Materialismus seit lange feindlich gegenüberstand, so sehr, dass eben wieder Dörpfeld behaupten konnte: „Der didaktische Materialismus ist keineswegs eine besondere Art pädagogischer Theorie, sondern nichts mehr und nichts weniger und nichts anderes als eine aparte Spezies pädagogischer Unwissenheit." (a. a. O. S. 37.)

Wenn aber die Didaktiker nachdachten, „wie der Stoff gelehrt und gelernt werden müsse, damit er Verstandes-, Gemüts- und Willenskraft werde", verfielen sie leicht in ein anderes Extrem: sie achteten den Stoff gering, er galt nur als Mittel, Kraft zu erwecken; Ziel des Unterrichtes war nicht Wissen und Können zu lehren; für das Lehren genügte es, psychische Wirkungen hervorzurufen. Pestalozzi selbst verfiel diesem Fehler. Wir stehen dann dem didaktischen Formalismus gegenüber, der nicht minder verwerflich ist als sein Gegenpol; wenn man kauen lernt und nichts in den Magen bekommt, ist das ebensowenig „gesund", als wenn der Magen planlos überladen wird, ja offenbar führt jenes noch eher zum Untergang als dieses. Mit Recht hat man zu allen Zeiten darauf gesehen, dass man nicht lernt, bloss um zu lernen, sondern dass man etwas lernt, was man im späteren Leben brauchen kann; schon jener alte König der Spartaner hat auf die Frage, was sollen die Knaben lernen, geantwortet: was sie als Männer brauchen werden. Er dachte freilich wahrscheinlich nicht an Wissenschaften, sondern an Fertigkeiten. Aber wir hätten z. B. die Musik nicht als Bildungsgegenstand aufführen dürfen, wenn sie bloss die Finger, das Ohr übte, bloss Fertigkeit wäre und nicht zugleich einführte in die Welt des Musikalisch-Schönen; Latein und Griechisch würde ohne Recht soviel Zeit und Mühe unserer Knaben in Anspruch nehmen, wenn es bloss formalbildend wirkte; wir würden umgekehrt die Naturgeschichte aus den Schulen entfernen müssen, wenn sie bloss Kenntnisse brächte und nicht auch den Blick schärfte und das Denken förderte und zur Sprachgewandtheit beitrüge. Bloss der formalen Schulung wegen eine tote Sprache oder überhaupt inhaltlich Gleichgültiges zu treiben, wäre ebenso verkehrt, wie die besonderen Massnahmen zur Ausbildung der Seh-

kraft oder des Gehörs ohne Rücksicht auf das, was gesehen und was gehört wird.

Wissenschaft und Kunst sind Mittel zur Bildung des Geistes, aber sie sind nicht das allein, sie haben an sich einen hohen Wert und in ihnen waltet ein eigenartiges Leben. Das darf beim Unterricht nicht übersehen werden, es soll hier vielmehr die Eigenart jedes Gegenstandes zur Geltung kommen. Diese Gegenstände sind ja Eigentum der Gesamtheit, allgemeine Kulturgüter, an denen der Einzelne Anteil hat, ohne sie deshalb willkürlich gebrauchen oder missbrauchen zu können. Wer auf diesen Zusammenhang des Einzelnen mit dem Ganzen Rücksicht nimmt, den sozialen Standpunkt der Betrachtung wählt, muss das anerkennen; jener didaktische Formalismus ist ein Fehler der Individualpädagogik, die eben zu einseitig sich erweist. Der Unterricht wird dann auf dem rechten Wege sein, wenn er darauf sieht, dass ein Wissen und Können angeeignet wird, so jedoch dass dadurch zugleich die den Lehrgegenständen innewohnende bildende Kraft zur Geltung kommt und dass das Einzelne einem zusammenhängenden Ganzen eingeordnet wird; die einzelnen Lehrfächer dürfen also nicht getrennt neben einander herlaufen, sondern eine innere Beziehung muss zwischen ihnen stattfinden und alle müssen zu einem gemeinsamen Zwecke zusammenwirken, der wieder nicht blosse Übung und Thätigkeit des Geistes sein kann.

17. Die mittelbaren Zwecke des Lernens. Wenn man einen Durchschnittschüler unserer Gymnasien fragt, warum er denn sich Mühe gibt, all das zu lernen, was die Schule verlangt, so wird wahrscheinlich die Antwort lauten: Damit ich einmal was Rechtes werde, und die nächste Absicht beim Lernen sind vielleicht gute Zensuren. Häufig ist auch eine Haupttriebkraft der entschiedene Wille der Eltern, die mit allen Mitteln darauf dringen, dass ihr Sohn fleissig lerne, „damit er einmal was Rechtes werden könne.“ Als Zweck des Lernens erscheint also darnach wohl: Erwerb, Ansehen, Macht, Ehre. Eine solche Zwecksetzung, die mittelbare Interessen beim Lernen wirksam erscheinen lässt, dünkt viele „Utilitarismus“ oder „Amerikanismus“, ein solches Lernen wird als „banausisch“ hingestellt. Damit ist auch die Niedrigkeit und Verwerflichkeit dieser Absichten auf den Vorteil in den Augen vieler hinlänglich bezeichnet. „Ein Lernen nur um eines höheren Platzes in der Rangordnung der Schüler oder nur um einer guten Zensur willen, ein Lernen nur im Hinblicke auf den dereinstigen, wenn auch noch so idealen Beruf oder nur für ein am Ende der Lernzeit drohendes Examen geht nur aus mittelbaren Interessen hervor und hat gar keinen pädagogischen Wert“ (Kern, Grundriss S. 28).

Es tritt somit hier ein Gegensatz zu Tage, der auf den ersten Blick ganz unüberbrückbar erscheint. Es ist der Gegensatz zwischen Schule und Leben, zwischen den Anforderungen des Volkes und denen einer idealistischen Pädagogik. Wir müssen doch zusehen, welche dieser Anschauungen berechtigt ist, oder vielmehr, wie viel Berechtigtes jede dieser beiden Ansichten hat.

Zunächst ist gar nicht in Abrede zu stellen, dass jene erste allgemeine, weitverbreitete Ansicht eine Berechtigung haben muss. Die Schule

zunächst hat von Einseitigkeit und Übertreibung sich fern zu halten. Wir haben schon erwähnt, dass eine Beziehung zwischen dem, was die Schule lehrt, und dem, was das Leben fordert, bestehen müsse und immer bestanden habe. Die Schuleinrichtungen mit der mannigfaltigen Abstufung der Schulen rechnen auch in allen Staaten mit den mittelbaren Interessen der Lernenden. Es dürfte schwer fallen, den Beweis zu liefern oder nur jemanden einzureden, dass der Vater, der bestrebt ist, seine Kinder „etwas Ordentliches“, „was Rechtes“ lernen zu lassen, unrecht handle oder darin eine banausische Gesinnung zeige, und ebensowenig wird man den Knaben, ob er nun aus einer unbemittelten oder aus einer reichen Familie stammt, schelten dürfen, wenn er sich frühzeitig bewusst wird, er müsse viel lernen, um dereinst im Leben etwas leisten zu können, und der im Hinblick auf die Zukunft seine Jugend weise benützt. Das dem Griechischen entlehnte Fremdwort „banausisch“ verdient auch genau angesehen zu werden, denn wer dieses Fremdwort da gebraucht, stellt sich selbst mehr oder minder auf den Standpunkt der Griechen. Denen galt jedes Handwerk, jede praktische Ausnützung und Verwendung der Kenntnisse (ausser im Wirken für den Staat) des Freien unwürdig. Das Christentum hat uns aber ganz andere Anschauungen vom Wert der Arbeit gebracht. Wir wissen, dass aller Fortschritt der Kultur auf menschlicher Arbeit beruht; dass Arbeit nicht schändet, ist bei uns auch allgemein (theoretisch wenigstens) anerkannt. Ja der Begriff des Berufes bringt etwas mit sich, das göttlicher Anordnung und Vorbestimmung gemäss ist, denn Beruf ist gleich Berufung, vocatio. Und jeder, der in seinem Berufe hervorragend tüchtig ist, der arbeitet nicht bloss für sich, sondern auch für die Mitmenschen, für seine Vaterstadt, sein Vaterland, vielleicht wohl für die Menschheit. Keineswegs sind diese sozial-ethischen Antriebe zum Lernen und zur Bildung gering zu achten. Man weiss, wie leicht und wie häufig die Studierenden der Hochschulen und die Schüler der höheren Schulen, wenn sie einen bestimmten Beruf ins Auge gefasst haben, ihn gerade von der idealsten Seite betrachten. Der künftige Arzt träumt sich als Wohlthäter der Menschheit, der künftige Jurist als Retter der Unschuld und Walter der Gerechtigkeit, der Techniker als Bahnbrecher und Pfadfinder neuer Wege der Kultur u. s. w. — alle wollen wirken zum Ruhm und Heile des Vaterlandes. Vielfach müssen dann wohl diese Ideale heruntergestimmt werden im Berufe, bescheideneren Umfangs werden die Pläne und Absichten, aber es ist gut, wenn jener Idealismus von Jugend auf gepflegt wird, denn gerade die höheren Berufe verlangen einen Idealismus, eine ideale Hingabe an das Allgemeine. Aliis inserviendo consumi ist gar oft Pflicht, wofür unseren Vorfahren die Kerze das Symbol bot, die sich verzehrt, während sie Licht spendet: diu kerze lieht den liuten birt, unz daz si selbe zaschen wirt (Freidank 71, 7). Wehe, wenn ein Mann in höherer, führender Stellung das Leben nur als „Kampf ums Dasein“ betrachtet! Ist das Leben und des Lebens Zweck nichts als dieser Kampf, so ist ja der Einzelne berechtigt, nur für sich sorgend die Interessen der Nebenmenschen gering zu achten, in selbstischem Streben für sich alles zu erraffen, was nur möglich ist, die Stellung des Berufes, die er durch

irgend welche Gunst des Zufalls oder andere Umstände errungen, auszubeuten zu eigenem Vorteile. Solch rücksichtslosem Egoismus tritt nicht nur die Lehre Christi in edlem Glanze entgegen, solchem Treiben tritt auch der Humanismus entgegen mit der Forderung der Pflege menschlicher Tugenden und der Ausbildung der eigenen Persönlichkeit zur Humanität — nicht nur die Beispiele christlicher Selbstlosigkeit und Hingabe sondern auch die Hoheit und Grösse antiken Heidentums mit seiner Unterordnung des Einzelnen unter die Gesamtheit des Staates und Volkes. Thatsächlich wird auch solche Gesinnung in weiten Kreisen der Gebildeten geübt — gar leicht erscheinen die Thaten besser als die Lehren, die doch in anderen Schichten der Bevölkerung so unheilvoll wirken. Jede Verneinung der freien Hingabe des Einzelnen an die Zwecke der Gesamtheit wirkt dem Bestande dieser entgegen, denn nur durch jene Hingabe kann die Gesellschaft bestehen.

Wer von dem Unterrichte verlangt, er solle alles über Bord werfen, was nicht für den Schüler sofort nach dem Eintritt ins praktische Leben sich in Nutzen umsetzt, der missversteht und verkennt die Aufgabe von Erziehung und Unterricht. Dieser hat der Gesamtheit zu dienen, nicht allein dem Interesse der Einzelnen. Schon deswegen muss er in Gegensatz treten zu jener engherzigen Lebensauffassung, und dieser Gegensatz muss schon in der Auswahl und Anordnung der Lehrstoffe zu Tage kommen. Der Unterricht soll ein Hort des Idealismus, eine Pflegestätte edlen Gemeinsinns sein und bleiben und deshalb verwendet er mit Recht die Schriften der Vertreter der Humanität alter und neuer Zeit als Lehrgut, führt er in der Geschichte die grossen Thaten der Vorzeit und der Vorfahren mit ihrer Hingabe an die Allgemeinheit der heranwachsenden Jugend vor Augen, sucht er diese zu erfüllen mit dem Geiste des Christentums.

Gibt es zwischen jener engherzigen, egoistischen Auffassung vom „Leben“ und den berechtigten Forderungen der Pädagogik keine Brücke, so erscheint somit der Gegensatz gelöst, wenn man „Leben“ und „Beruf“ richtig auffasst, jenes nicht bloss das selbstische Leben des Individuums und seinen persönlichen Vorteil, sondern vor allem die idealen Güter, die Güter des Volkstums und Staates und Vaterlandes mitinbegreift; dieser nicht bloss Geschäft ist und Ausbeutung der erlangten Stellung, sondern Wirkungskreis und Lebensstellung in den und für die menschlichen Gemeinschaften bedeutet: dann hat die Bildungsarbeit im Hinblick auf solche Lebensstellung nichts „banausisches“ mehr und das Streben „etwas Ordentliches“ zu lernen um „was Rechtes“ zu können oder zu werden, ein „nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft“ zu werden, ist nicht zu tadeln. Es steht solches Streben sogar im Gegensatz zu dem öden „Brotstudium“, das nur zum praktischen nächsten Zweck, nur für die Prüfung lernt. Ein solches Studium ist immer verwerflich, banausisch, nicht allein, weil es nur im Hinblick auf praktische Verwertung des Wissens und Könnens geleistet wird, sondern auch weil es immer zu Halbheit und Seichtheit und noch andren Gefahren führt, und ebenso verwerflich ist jenes Streben nach guten Zensuren als einziger Zweck und Hauptsache; jenes Streben, von der Schule nur möglichst früh und leicht den Schein zu erhalten, der

die bestimmten „Berechtigungen" verleiht, ohne auf die Tüchtigkeit des Schülers und seine Kenntnisse erst besondern Nachdruck zu legen.

Dass die Absicht auf die einstige edle Verwertung des Wissens und Könnens, das in der Bildungsarbeit erworben wird, nicht nur nicht verwerflich, sondern sogar nützlich und von einem hohen Werte ist, zeigt sich am deutlichsten, wenn man solche Fälle ins Auge fasst, wo eine praktische Verwertung der Kenntnisse nicht am Ziele winkt: bei den Studien gewisser Adeliger, die von den Wissenschaften nur kosten; bei einem Teile der Mädchenbildung; bei jenen Kreisen, welche der Mode folgend mit allerlei Wissenszweigen oder edlen Künsten sich befassen. Überall wird da eine gewisse Verflachung sich finden, Mangel an Ernst und Ausdauer, und dabei geht vor allem auch der sittliche Gewinn verloren, den die Arbeit bringt, wenn sie ernstlich mit Anspannung aller Kräfte betrieben wird.

18. Das Ehrstreben. Im Schulunterricht hat auch der Ehrtrieb die mannigfachste Förderung gefunden und er ist hier gar nicht zu entbehren. Schon in jenem Streben, etwas Ordentliches zu werden, ist der Ehrtrieb mit vertreten, denn mit der höheren Stellung, die angestrebt wird, ist höheres Ansehen, grössere Ehre mitverbunden; das Hervorragen über die andern denkt man sich aber verknüpft mit grösserer Tüchtigkeit. Das Streben nach dieser verlangt also wohl oder wünscht wenigstens ein Überholen der anderen, und dieses Streben findet in den Schulen durch die vielstufigen Zensuren, die Rangordnung und Versetzung immer neue Nahrung. Darin liegt aber auch die Gefahr. Das Streben nach Tüchtigkeit ist gewiss berechtigt; die Ehren, die die Schule dem Tüchtigeren (oder dem, der als solcher erscheint) verleiht, sind zweifellos ein fester Sporn zu höheren Anstrengungen. Aber die Gefahren dürfen dabei nicht übersehen werden und es ist umsomehr auf diese zu verweisen, als die Vorteile jenes Ehrstrebens vielfach überschätzt wurden und werden, während man die Nachteile ausser acht liess. Diese liegen auf dem Gebiete der Sittlichkeit und der Charakterbildung. Durch jenes egoistische Ehrstreben werden böse Leidenschaften erweckt, Lohn- und Gewinnsucht, leidenschaftlicher Ehrgeiz, Selbstgefälligkeit und Eitelkeit und Hochmut auf der einen, Neid und Bitterkeit auf der andern Seite; es setzt sich leicht die Meinung fest, dass der Erfolg der einzige Massstab aller Handlungen ist; um des Erfolges willen werden auch verwerfliche Mittel versucht und allerlei Ungerechtigkeit ist unausbleiblich.

Vgl. Ziller, Grundlegung 234 ff. — H. Meier, Das Ehrgefühl als Zweck der Erziehung, Lehrproben 31, 36 ff. — Ackermann, Päd. Fragen I, 116 ff.: Das Ehrgefühl im Dienste der Erziehung.

19. Die unmittelbaren Zwecke des Lernens. Jene äusseren Antriebe zum Lernen, die wir erwähnten, sind diejenigen, deren sich der Schüler am sichersten bewusst ist, es wirken aber daneben viel früher und oft tiefer andere Antriebe, deren sich das Kind nicht bewusst ist. Denn mit und in dem Erlernen der Muttersprache schon äussert sich ein Trieb zu wissen in den Fragen: Was ist das? Wie heisst das? und bald gesellen sich diesen die Fragen nach dem Warum hinzu: Warum ist das so? Es sind das Äusserungen eines empirischen und spekulativen Interesses, kaum noch unterscheidbar von blosser Neugierde, die auch später

noch nicht immer leicht von echtem Wissenstriebe zu scheiden ist. Bei ausserordentlichen Naturen durchbricht der Trieb, das Wahre zu erkennen oder das Schöne zu erfassen und zu gestalten, alle entgegenstehenden Hindernisse, er macht den echten Forscher oder Künstler. Bei den Durchschnittsmenschen ist die Kraft weniger stark, tritt wohl hinter andern zurück, bedarf der Schonung und Pflege, damit sie nicht in leeres Spiel ausarte und damit sie nicht verkümmere, wenn man zu frühzeitig Massen von Kenntnissen dem Kinde aufbürdet, denn „so schläfert man ihnen die Gemüter ein; die Neubegierde wird zu frühzeitig gestillt, und der Weg, durch eigenes Nachdenken Wahrheiten zu finden, wird auf einmal verschlossen“. (Lessing, 11. Lit. Brief.)

Es ist aber das unmittelbare Interesse am Wahren und Schönen ein reinerer Beweggrund des Lernens und Übens als jene früher besprochenen mittelbaren Interessen und leichter und sicherer auch ist hier der Weg zum Guten. Unbeeinflusst durch das Pflichtgefühl und die Rücksicht auf den Vorteil treibt es an zu lernen um des Lernens willen, der Bereicherung an Einsicht, der Ausbildung des Geistes, der Veredlung des Geschmackes, hat seine Befriedigung im freien Genuss der edeln Werke der Kunst und der Wissenschaft. Es nimmt also sein Ziel auf Veredlung der eigenen Persönlichkeit: das ist jenes Bildungsmotiv, welches den Griechen allein als des Freien würdig erschien; welches auf formale Schulung und Durchbildung gerichtet nicht die speziellen Kenntnisse lernen will, sondern in dem Durchkosten der hervorragendsten Werke der Kunst und Litteratur seine Befriedigung findet. Es artet leicht aus und hat in der „Modebildung“ sein Zerrbild, wo nicht der innere Trieb nach Vervollkommnung (ästhetisch-intellektuelles Interesse), sondern die Nachahmungssucht die bewegende Kraft ist, und übertrieben führt es zu jenem schroffen Gegensatz zwischen Schule und Leben, den wir schon berührten. Formale Bildung, Ausgestaltung zur Humanität, Üben und Wecken der geistigen Kräfte ohne immer zu fragen, wie sich das sofort in Nutzen verwandelt, ist ein berechtigter, edler Zweck des Lernens, aber nicht der einzige Zweck; man soll Jahre des geistigen Wachstums durchmachen und die Schulzeit schützt mit Recht vor zu früher Inanspruchnahme für den Erwerb: man soll „für das Lernen leben“, aber berechtigt ist auch, man soll „für das Leben lernen“.

20. Das vielseitige Interesse als Ziel des Unterrichts. In den älteren Erziehungslehren (Niemeyer, Schwarz) erschien als Zweck des Unterrichts „harmonische Ausbildung aller Kräfte“. Herbart verwirft das, vor allem, weil „der Ausdruck Kräfte die unrichtige Vorstellung von wesentlich und bestimmt verschiedenen Kräften im menschlichen Geiste zu Grunde legt.“ Als nächstes Ziel des Unterrichts erscheint ihm das vielseitige Interesse. Denn verschiedene Vermögen der Seele gibt es nicht, aus der mannigfach verflochtenen Masse der Vorstellungen bildet sich der Gedankenkreis und im Gedankenkreise wurzelt auch das Wollen. „Einzig und allein in dem eigenen Wollen nach richtiger Einsicht“ hat die Sittlichkeit ihren Sitz. Aufgabe des Unterrichts ist die richtige Gestaltung des Gedankenkreises. Totes Wissen ist wertlos; „wer dagegen

sein Gewusstes festhält und zu erweitern sucht, der interessiert sich dafür." „Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei dem blossen Wissen nicht sein Bewenden haben darf." Dieses Interesse muss ein vielseitiges (nicht allseitiges) sein, und nach den Richtungen der Erkenntnis und Teilnahme (oder der Erfahrung und des Umganges) gliedert sich dieses Interesse in das empirische, spekulative, ästhetische und in das sympathetische, gesellschaftliche, religiöse.

S. Herbarts Pädagog. Schriften, I, 361 ff. II, 533 ff., wo die Anmerkungen Willmanns auch die weitere Litteratur über diese Fragen angeben.

Zweifellos ist es richtig, dass der Unterricht nicht bei der Beibringung von Kenntnissen stehen bleiben darf, dass vielmehr Mittel und Wege, die vom Wissen zum Wollen führen, gesucht und dass diese aufs sorgfältigste beachtet werden müssen. Das Interesse (auch im gewöhnlichen Sinne des Wortes) spielt dabei gewiss eine bedeutsame Rolle. Das empirische und das spekulative Interesse haben wir schon oben berühren müssen; es ist eine der wichtigsten Triebkräfte zum Lernen und es soll durch den Unterricht nicht nur nicht verkümmert, sondern gepflegt und gestärkt werden, und in gleichem Grade gilt das von dem ästhetischen Interesse: der Unterricht soll auch den Geschmack ausbilden in seinen verschiedenen Richtungen, nicht nur bestimmte Kenntnisse vermitteln und die Gewöhnung, den Dingen auf den Grund zu sehen (Spekulation).

Gekünstelt ist die Einteilung des Interesses der Teilnahme. Wendet sich das Interesse einer Person zu, so geht es in Teilnahme über, und die Teilnahme haftet immer am Einzelnen (sympathetisches Interesse). Die Teilnahme an den grossen Verbänden, denen der einzelne angehört, erfordert und bildet den Gemeinsinn und die Hingabe (Vaterlandsliebe, Aufopferungsfähigkeit für die höchsten Güter), was man unter „gesellschaftlichem Interesse" kaum vermuten kann. Noch unglücklicher ist die religiöse Gesinnung, Zuwendung und Hingabe an das Göttliche, mit „religiösem Interesse" bezeichnet und der „Teilnahme" untergeordnet.

Nach Herbarts Psychologie ist das Vorstellen und Denken die Grundthätigkeit der Seele, oder vielmehr die Vorstellungen wirken aufeinander, aus Vorstellungen, aus Gedanken werden Empfindungen, Grundsätze, Handlungsweisen, aus dem interessierten Vorstellen entsteht das Wollen. Es ist immer nur ein Geschehen in der Seele und kein Thun. Thatsächlich ist aber das Wollen und Handeln nicht bloss von den Gedanken und Vorstellungen bestimmt. Wenn diese in mechanischen Wirkungen immer die That hervorriefen, so bliebe die Sittlichkeit ganz unerklärt; das Sittengesetz verlangt ja, der Mensch soll sein Wollen und Thun mit dem Gebot in Übereinstimmung bringen (auch Herbart stellt in der praktischen Philosophie solche Forderung), er soll sich unterordnen u. a., es verlangt ein psychisches Thun. Leider ist nicht immer mit der richtigen Einsicht auch richtiges Handeln verbunden, sondern es gibt auch schlechte Charaktere, die voll sind von guter Einsicht und die mannigfachsten Kenntnisse besitzen. Ja, wie die Erfahrung lehrt, sind die am vielseitigsten Interessierten nicht regelmässig auch die besten und festesten Charaktere.

Der Weg vom Vorstellen zum Handeln ist nicht so kurz und so einfach, wie es nach Herbarts Lehre scheint.

Herbart verlangt (Päd. Schriften I, 392): „Man vergesse nicht über dem Interessanten das Interesse; man klassifiziere nicht Gegenstände, sondern Gemütszustände.“ Er hat darnach immer den Schüler im Auge, nie den Gegenstand, dem sich das Denken des Schülers konformieren soll, oder richtiger: er erwähnt fast nur gelegentlich, wie im Vorbeigehen auch den Gegenstand des Unterrichtes als etwas an sich auch ausser dem Lernenden und Lehrenden Bestehendes. Man vgl. „Materien des Unterrichtes“ (Päd. Schriften I, 408); die Unterscheidung zwischen Unterricht und den übrigen Massnahmen der Erziehung, die darin liegt, dass es dort „etwas Drittes, womit Lehrer und Lehrling zugleich beschäftigt sind“, gibt (I, 485); „der Unterricht pfropft edle Reiser auf wilde Stämme. Er ist grossenteils Überlieferung in der Kirche und Schule, durch welche das Höhere dem niedern Menschen dargeboten wird, was er ausserdem nicht erreichen würde“ (I, 547) u. a.

Aller Unterricht soll Überlieferung sein und soll im Dienste der Wahrheit stehen. Die organischen Einheiten der Unterrichtsstoffe dürfen nicht in ein unbestimmtes Viel zerrissen werden und nicht dieses dann nach bloss subjektiven Gesichtspunkten geordnet werden. Der Schüler soll die Errungenschaften auf geistigem Gebiete, die geistigen Güter, die Kenntnisse seiner Zeit sich aneignen, um sie zu bewahren, zu erweitern und dereinst weiterzugeben. „Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer thun kann, dass sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete, sei es als Lehre, sei es als Warnung“ (Herbart I, 337). Die geistige Arbeit, welche ein Gegebenes zu erfassen und zu bewältigen sucht, ist auch für die Sittlichkeit von grossem Wert, denn sie tritt entgegen dem haltlosen subjektiven Meinen und selbstherrlichem Egoismus.

Nun lassen sich die historisch überkommenen Bildungsstoffe nicht aufteilen auf das sechsfache Interesse — oder wohin gehört das Studium der Sprache? (Nicht das Lesen der Dichter, Historiker). Und doch ist „das Wort in seiner Gewalt haben“, „Schreiben können“ eines der ersten Kennzeichen des Gebildeten und man müsste auf dem Sprachstudium im Interesse der Bildung beharren, auch wenn es nicht von Urzeiten her im Vordergrunde des Jugendunterrichtes gestanden wäre. Der Begriff des vielseitigen Interesses enthält eben nichts von einem Können und vielseitiges Interesse ist nur eine Seite der Bildung, nicht die Bildung, bezeichnet weder Umfang noch Inhalt derselben und kann daher nicht das ganze Ziel des Unterrichtes ausdrücken. Aber vielseitiges Interesse kann als eines der Ziele des Unterrichtes hingestellt werden, da es bezeichnet, von welcher Beschaffenheit das Wissen sein muss, wenn es fruchtbar für das Leben werden soll. Es gibt dieses Ziel dem Unterrichte von vornherein die Richtung, wie er den Schüler fassen und festhalten müsse, damit die Kenntnisse, die er beibringen will, Nutzen schaffen. Die Mühe des Unterrichtens ist verloren, wenn im Schüler kein Interesse erregt wird. Totes, d. h. nicht interessiertes Wissen, das mehr passiv erworben wurde, be-

gleitet von den „eng damit verschmolzenen schmerzlichen Erinnerungsbildern unaufhörlicher geistiger Anstrengung“ verschwindet rasch wieder aus dem Gedächtnis und hinterlässt Scheu vor dem Gelernten; nur Kenntnisse, die Interesse erregen, wirken ein auf die innere Umbildung und begleiten den Menschen durchs Leben und sind ein Antrieb zu weiterer Fortbildung. Bei der Erwägung solcher Thatsachen begreift man, dass so viele Schulmänner an dem vielseitigen Interesse als nächstem Ziel des Unterrichtes festhielten und begreift man den Ausspruch eines Pädagogen wie Th. Arnold, hundertmal mehr wert für den Schüler sei die Anstrengung als das Ergebnis der Anstrengung, wie überhaupt in der Pädagogik das Wie wichtiger sei als das Was. (Wiese, Briefe I, 75.)

21. Der sittliche Endzweck des Unterrichts. Mehr wert als das Ergebnis der Anstrengung des Schülers ist die Anstrengung selbst, weil diese so wichtig ist zur Erreichung des sittlichen Endzweckes der Erziehung. Alle Unterrichtszweige tragen zur Versittlichung bei schon dadurch, dass sie an gewissenhafte Arbeit gewöhnen. Nur ist eben das Wie der Lernarbeit dabei so wichtig. „Beschränkung auf Weniges, Konzentration, Ausdauer bis zur völligen Aneignung, Nötigung zur Beharrlichkeit bei ermüdenden und schwierigen Aufgaben, alles dies zielt auf die Charakterbildung ab, und es bedarf keines Beweises, dass es ihr wirklich dient, und dass umgekehrt ein nicht streng geregeltes Verfahren und ein willkürliches Hin- und Herschweifen in wissenschaftlichen Dingen auch der Charakterlosigkeit Vorschub leistet.“ (Wiese a. a. O. I, 107.)

Versittlichend wirkt der Unterricht auch dadurch, dass er zur Geltung bringt, dass er geistige Güter verwaltet und weitergibt an den jungen Nachwuchs, dass er also im Dienste der Gesamtheit steht. Unbezweifelt gelten freilich nur die höchsten Unterrichtsanstalten als Pflegestätten der Wissenschaften und Künste und selten genug sind die Zeiten, wo schon die Jugend von dem Bewusstsein erfüllt sein kann, dass sie „für das Vaterland lerne“, wie es etwa zu Anfang unseres Jahrhunderts bei der Wiederbelebung der nationalen Güter der Fall war. Wenn sie nur die Ahnung erfüllt, dass es ideale Güter von unvergänglichem Wert sind, auf die die Studien gerichtet sind! In der Gebundenheit an das Wahre und Schöne liegt eine geistige Zucht, die sittlichender Wirkung nicht entbehren kann. Denn dadurch, dass jene Güter als objektiv Bestehendes angesehen werden, durch das Bewusstsein, dass es gilt, das Wahre zu erkennen, das Schöne zu verstehen und zu bilden, dadurch wird dem subjektiven Wollen und der Willkür des eigenen Meinens Ziel und Schranke gesetzt, und jede Hingabe an ein Grosses erfordert und erzielt Selbstlosigkeit, den Gegensatz des Egoismus. Wer da weiss, dass der Einzelne nur über ein geringes Stück der menschlichen Kenntnis verfügt und doch auf seinem Gebiete, wenn er nur hier bis auf den Grund der Forschung und des Erforschbaren vorgedrungen ist, einsehen gelernt hat, wie gering doch und eitel Stückwerk alles menschliche Wissen ist, der wird auch bewahrt sein vor jedem Schwelgen im Genusse der eigenen Vollkommenheit — nur kümmerliche Halbbildung brüstet sich, wie wirs so herrlich weit gebracht, wahre Bildung macht bescheiden.

Ein sehr wichtiger Ertrag, den der Unterricht für die Ausbildung der Sittlichkeit des Schülers bringt und bringen soll, wird auf dem Gebiete der Erkenntnis zu suchen sein, die da wissen lässt, was gut und was böse, erlaubt und nicht erlaubt, recht und nicht recht, sittlich und nicht sittlich ist. Alle Unterrichtszweige, die menschliche Verhältnisse zum Gegenstande haben, tragen, richtig behandelt, zu dieser Erkenntnis bei, voran steht dabei ein richtig gehandhabter Religionsunterricht. Innerhalb der christlichen Lebensgemeinschaft erscheint eine Verbindung und Durchdringung des Sittlichen und Religiösen selbstverständlich und so haben auch unsere Volksschulgesetze als Ziel des Volksschulunterrichtes die sittlich-religiöse oder religiös-sittliche Bildung der Jugend hingestellt, wobei in der ersteren Zusammensetzung das religiöse Moment stärker betont ist, da für die Bedeutung der deutschen Komposita das Grundwort, das an zweiter Stelle steht, massgebend ist.

Zunächst ist der Unterricht auf ein Wissen gerichtet. Die Schrift sagt aber: „Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang", und auch das Ideal des Weisen umfasst das des Guten, Frommen, mit in sich. Unter dem religiösen Gesichtspunkte erscheinen die verschiedenen Antriebe zur Bildung leicht vereinbar, zusammenwirkend zur Sittlichkeit. Die christliche Weltordnung hat dem Wirken im Berufe ihren Wert gegeben und alle menschlichen Gemeinschaften erscheinen als gottgesetzte; dem Streben nach Macht und Geltung wird eine Grenze gezogen, da der Glaube lehrt, dass alle äusseren Güter nur einen bedingten Wert haben; das Ringen nach Vollkommenheit wird der Gefahr in Tugendstolz auszulaufen, entrückt; nicht der Mensch, Gott erscheint als das Mass der Dinge, den festesten Halt gewährt der Glaube und Leiterin des Handelns wird die Liebe.

Die Sittlichkeit ist der Endzweck des Unterrichtes und aller Erziehung, aber wir haben auch andere Zwecke als berechtigt anerkennen müssen. Bei den höchst mannigfaltigen und vielfach verschlungenen Verhältnissen, wie sie das menschliche Leben allenthalben zeigt, wäre es wunderbar, wenn wir in der Erziehung oder auch nur im Unterrichte einfache Fäden zu verfolgen hätten. Es lässt sich nicht durchführen, aus dem Begriffe der Sittlichkeit die ganze Erziehung, einschliesslich alles Unterrichtes abzuleiten, wohl aber liessen sich die verschiedenen Zwecke in gegebene Aussprüche hineinlegen, so etwa könnten wir unter entsprechender Interpretation mit Joh. Sturm sapiens atque eloquens pietas als Zweck des Unterrichtes hinstellen oder mit Ch. Palmer das Ziel der Erziehung ausgedrückt finden in den Worten des Weltapostels 2. Tim. 3, 17: „Dass ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werk geschickt" (Palmer, S. 98). — In den verschiedenen Zeiten und den verschiedenen pädagogischen Theorien haben diese oder jene Zwecke vorgeherrscht: bei den Griechen die Ausbildung der Persönlichkeit, bei den Philanthropinisten der Utilitarismus, das christliche Mittelalter liess als einzigen Zweck der Bildung christliche Vollkommenheit gelten. Es mag fraglich bleiben, ob jemals die Praxis so einseitig war wie die Theorien. In England halten die Meisten „mit mehr oder weniger deutlichem Bewusstsein für die Aufgabe des Schulunterrichts dies Dreifache: dass er eine Summe von positiven Kenntnissen mitteile, geistige Empfänglichkeit und selbständige Urteilsfähigkeit wecke und bilde und die Seele über das Sichtbare und Zeitliche hinaus auf das Ewige richte". (Wiese, a. a. O. II, 249.)

Darin stimmen die Pädagogen bei aller Verschiedenheit der Zeiten und Systeme überein, dass das Ziel der Erziehung die Sittlichkeit sein müsse und da muss auch der Unterricht auf dieses Ziel der Versittlichung der Jugend hingerichtet sein, bestimmt, auch ein rechtes Wollen gemäss dem Sittengesetze herbeizuführen. Nur hat weder der Unterricht einzig und allein nur dieses Ziel, noch kann er allein zu diesem Ziele hinführen. „Die intellektualistische Auffassung, zu welcher die neuere Pädagogik neigt, erblickt in der Bildung der Einsicht durch Lehre den entscheidenden Schritt zur Tugend; eine Ansicht dagegen, welche Wissen und Gewissen vorsichtiger auseinanderhält, muss der Zucht, Gewöhnung, Sittigung ihren unverkürzten Anteil an der Versittlichung wiedergeben" (Willmann II, 22).

22. Das zu bildende Subjekt. Da wir verschiedene Zwecke des Unterrichts als berechtigt anerkennen, die sich dem der Bildung zur Sittlichkeit unterordnen, so ist es notwendig zu untersuchen, wie sich diese im zu bildenden Subjekte vereinen, wie sich diese Bildung vollzieht, worauf sie sich erstreckt. Wir müssen dabei aber nicht bloss die intellektuelle Seite, wir müssen den ganzen Menschen ins Auge fassen. Auf das Gesamtgedeihen des Schülers und Zöglings kommt es dem Erzieher ja überall an. Schon in dem Abschnitte von der Pflege haben wir den Ausdruck Gesamtgedeihen gebraucht, wenn wir auch dort zunächst nur die körperliche Seite in Betracht zogen. Auch hier müssen wir dies festhalten.

Die Gesundheit des Körpers ist die Grundlage und Voraussetzung ruhiger Entfaltung der geistigen Anlagen. Das vegetative Leben und seine Funktionen können die Bildungsarbeit aufhalten oder hindern, und zwar sind dauernde oder vorübergehende Hemmungen von dieser Seite möglich, was der Unterricht nicht übersehen darf. Die Sinne sind das Eingangsthor für die Bilder der Aussenwelt, Vorstellungen, Anschauungen, Empfindungen, und die Wirkungen im Innern des Menschen äussern sich durch ein System motorischer Nerven in Strebungen verschiedener Art. Jene sinnlichen Wahrnehmungen liefern die Bausteine für die Erkenntnis; das Streben verdichtet sich zum Wollen: Erkennen und Wollen sind die Grundthätigkeiten der Seele.

Das sinnliche Wahrnehmen erstreckt sich immer nur auf das Einzelne; das geistige Erkennen bildet Begriffe, lernt verstehen aus dem Grunde, nach dem Werte. Jene sinnlichen Wahrnehmungen zu beschaffen ist zunächst nicht Sache des Unterrichts, dafür sorgt die freie Thätigkeit des Kindes. Der Unterricht hat aber für Klärung, Vervollständigung, Berichtigung jener sinnlichen Eindrücke zu sorgen, wobei zugleich auch zur Schärfung der Sinne und zu scharfer genauer Beobachtung hingearbeitet werden muss. So bildet die Mathematik mit einer elementaren Anschauungslehre die Grössenvorstellungen, ein Anschauungsunterricht geht der Heimat- und Weltkunde sowie aller Naturkunde vorher, welche beide die Auffassung der Dinge und Vorgänge der Welt in ein richtiges Licht stellen und sie verstehen lernen. Die Künste, welche Töne, Farben, Formen, Bewegungen als Objekt oder Mittel gebrauchen, lehren hier unterscheiden und scharf auffassen: überall nicht ohne zugleich die Sinne selbst zu üben (vgl. oben S. 26 fg.).

Einmal vorhandene Vorstellungen, Begriffe, Erkenntnisse können aus dem Bewusstsein verschwinden, ohne deshalb verloren zu gehen für das Subjekt, sie können im Gegenteil im gegebenen Momente genau so wie sie ursprünglich gebildet wurden, reproduziert werden: dieses Vermögen der unveränderten Reproduktion nennen wir Gedächtnis. Die ursprünglichen Vorstellungen können sich auch mannigfach ändern, vermengen, vermischen, durch mittelbare oder unmittelbare Reproduktion neue Verbindungen und Formen annehmen, so dass diese dann den Charakter des Neuen an sich tragen: dieses Vermögen der veränderten Reproduktion nennen wir Einbildungskraft, ohne dass wir damit die „Realität" und „reale Verschiedenheit" dieser „Vermögen" behaupten. Durch Gedächtnis

und Einbildungskraft treten abwesende Dinge vor die Anschauung, während die Sinneswahrnehmungen immer nur auf gegenwärtiges gerichtet sind. — Nun beschäftigt sich der Unterricht nur zum Teile mit dem Selbstgesehenen, Selbstgehörten, er bringt viel mehr Kunde von dem, was andere geschaut und erfahren haben, beschäftigt sich mit längst Vergangenem und Entlegenem: all das muss durch die Sprache (etwa mit Zuhilfenahme von Bildern und Zeichnungen) mitgeteilt und zur Auffassung gebracht, durch die Einbildungskraft ausgestaltet, im Gedächtnis festgehalten werden. Aufgabe des Unterrichts ist es wohl auch, diese Thätigkeit zu üben, aber Aufgabe des Unterrichts ist vielmehr noch, Gedächtnis und Phantasie mit wertvollem edlen Inhalte zu erfüllen, hinzuarbeiten auf die Gestaltung einer richtigen Weltauffassung. Sprachkunde, Geschichte, Weltkunde wirken hier zusammen, um von andern Erkanntes erfassen zu machen, das Gedächtnis zu üben, die Phantasie zu bilden, den Gesichtskreis zu erweitern.

Der Gedankenkreis — die Summe der Erkenntnis- und Denkinhalte und ihre Verbindung im Geiste — ist aber nach dem Denken benannt. Anregung und Übung im Denken gewähren alle Wissenschaften und ebenso die theoretischen Partien der Künste; allenthalben begegnen Vergleichungen, Begriffsbildungen, Urteile, Schlüsse, Kombinationen, Analysen, Synthesen, Generalisationen, Spezialisierungen etc. Obenan stehen hier Grammatik, Mathematik, Philosophie, gewisse Partien der Religionslehre: sie alle üben im Denken, „bilden den Verstand", aber nach Stoff und Methode verschieden.

Die motorischen Funktionen des Menschen sind die Grundlage des ganzen Gebietes der Fertigkeiten und Künste. Ihre Ausführung, Ausarbeitung ist bedingt durch Erkenntnisse, der Antrieb zu allem Thun geht aber aus von Strebungen. Wenn wir alle Erkenntnis als die theoretische Seite des geistigen Lebens bezeichnen, alles Thun und Handeln, das durch Streben und Wollen veranlasst ist, als die praktische Seite, so tritt uns mit den Fertigkeiten und Künsten ein drittes zwischen die beiden, das theoretische und praktische Elemente vereinigt: das poietische; zwischen dem Intellektuellen und Ethischen steht das Ästhetische; zwischen dem Wahren und Guten das Schöne; zwischen Wissenschaft und Leben die Kunst.

Dieses Mittelglied ist auch für die Bildung wichtig. Die Fertigkeiten und Künste werden gelehrt wie die Wissenschaften, sie werden aber erst durch Üben zu eigen gemacht, wie die Sitten. Sie sind auf einen geistigen Inhalt gerichtet wie das Wissen, wie das Wollen an Regel und Gesetz gebunden. Können ist die Probe des Wissens, es ist aber auch der Antrieb zum Thun. Das Versuchs- und Übungsfeld in diesem Gebiete der Bildungsarbeit ist gross. Es bieten sich dar die Körperbewegungen, Töne, Raumgebilde — niedriger stehen die Handfertigkeiten, zu oberst stehen die Übungen und Gestaltungen an und in und mit der Sprache.

Ist so die Pflege des poietischen Elementes für die Bildung und Erziehung wegen der Doppelbeziehung auf das Erkennen und Streben von grosser Wichtigkeit, so leiten auch Interesse und Teilnahme vom Wissen

zum Wollen. Hier kommen uns also die Bestimmungen Herbarts zugute. Der Unterricht hat es zunächst mit dem Wissen und Erkennen zu thun. Er fasst den Menschen von der intellektuellen Seite, aber er will den ganzen Menschen erfassen und bilden, denn der Endzweck des Unterrichts ist die Sittlichkeit. Soll dieser Zweck erreicht werden, so müssen alle Mittel und Wege benützt werden, die vom Erkennen zum Wollen, vom Kopf zum Herzen, vom Verstande zum Gemüte führen. Das Wissen darf deshalb kein totes und unfruchtbares bleiben; das Interesse für das Gelernte muss lebendig erhalten oder geweckt und gestärkt werden. Sobald das Interesse thätig ist, steht das Lernen auch unter dem Einfluss der Strebungen.

Analog dem Gedankenkreis, den der Unterricht gestalten soll, können wir die Gesamtheit der Strebungen als Interessenkreis zusammenfassen. Ihn zu gestalten ist zunächst Aufgabe der Zucht und Führung, Übung und Gewöhnung spielen da die Hauptrolle. Aber es ergeben sich Wechselbeziehungen zwischen Gedankenkreis und Interessenkreis: Erkenntnisse werden Gegenstand des Interesses und dadurch wird der Gedankenkreis beeinflusst durch den Interessenkreis, und andererseits wirken Erkenntnisse klärend, aufhellend, wegweisend auf die Strebungen zurück, helfen ein richtiges, zielbewusstes Wollen hervorbringen, d. h. der Interessenkreis wird beeinflusst durch den Gedankenkreis.

Das Interesse also erstreckt sich auf das Erkennen und Gestalten; unter den Motiven zum Lernen nannten wir auch den Wissenstrieb und die Neugierde. Geht das Interesse bloss auf die Kenntnis der Gegenstände an sich, so nennen wir es empirisches Interesse, dem das spekulative Interesse zur Seite tritt, welches Ursache und Wirkung zu ergründen, Grund und Folge, Absicht und Zweck zu erkennen sucht. Der Unterricht kann das empirische Interesse rege erhalten und fördern durch Geschichte, Welt- und Heimatskunde, Naturgeschichte, durch die Dichtung und selbst durch die Sprache; es äussert sich besonders und wird gekräftigt im Sammeln namentlich der verschiedenen Naturgegenstände, auch in allerlei Versuchen und Experimenten. Das spekulative Interesse wird erhalten und genährt durch Mathematik, Naturlehre, Philosophie und Theologie, es lernt die Kausalverhältnisse erfassen in der Geschichte, Weltkunde, Naturlehre.

Neben dem Wissenstrieb äussert sich ein Darstellungstrieb. Er zeigt sich schon in kindlichem Spiel und ein elementares Interesse am Darstellen zieht der Unterricht in seinen Dienst; es tritt überall da zu Tage, wo „mit einem sinnlichen oder geistigen Stoff zum Zweck der Gestaltung operiert" wird, Versuche, Proben angestellt, Vorbilder nachgemacht werden. Gramatische Übungen gehören ebenso hieher wie mathematische Aufgaben und ihre Lösung. Ein eigentliches ästhetisches Interesse tritt erst hervor, wenn das eigene Können einen gewissen Grad erreicht hat, durch Vergleichung der eigenen Arbeit mit dem fremden Vorbild und durch die Versuche jenen nahe zu kommen, durch Vergleichungen fremder Arbeiten und Darstellungen die Geschmacksbildung angebahnt wird. Naturbeobachtung, allerlei Fertigkeiten und Künste, nicht zuletzt die Beschäftigung mit der

Dichtkunst legen hier ihre Erträge nieder, und nicht bloss das Schöne fällt unter das ästhetische Interesse, sondern auch das Edle, das Erhabene, Anmutige, Tragische, Komische — auch das Echte, Gediegene, Reine u. a.

Die Erkenntnisse geben aber auch dem Interesse Klärung und Deutung. Dass das Gestalten dem Einflusse der Theorie unterliegt, wurde oben erwähnt, das gibt dem ganzen Gebiete eben jene mittlere Stellung zwischen den theoretischen und praktischen Thätigkeiten. Aber auch das sittliche und religiöse Bewusstsein und Handeln können ein theoretisches Element nicht ganz entbehren, obwohl christliche Vollkommenheit mit Einfalt vereinbar ist. Die Bildung verlangt aber klares Bewusstsein des Handelns und so besteht das theoretische Element der Sittlichkeit in dem Kennen und Erkennen von Gut und Böse, von Recht und Unrecht. „Der Mensch soll aber dem Menschen nicht bloss Gegenstand der Erkenntnis, sondern auch der Teilnahme sein und die Unterrichtsstoffe, welche die menschlichen Verhältnisse, menschlichen Thaten in Gegenwart und Vergangenheit vorführen, werden nicht umhin können, diese Teilnahme zu erregen, zu erhalten, zu steigern, letzteres dann, wenn sie nicht dem Einzelnen, sondern einem sittlichen Ganzen gilt: die Teilnahme wird zur Hingebung." Beide sind durch wohlgeleiteten Unterricht, der nach dieser Seite weder zu viel noch zu wenig thut, zu erregen, ihre Festigung aber und ihr kräftiges Gedeihen ist nicht ohne praktische Einwirkungen möglich.

Auch das religiöse Bewusstsein hat ein theoretisches Element: die Religionslehre vor allem, aber nicht diese allein. Wieder sollen alle Unterrichtsfächer zusammenwirken zur Erhaltung des religiösen Sinnes der Jugend; nicht nur nichts thun, was dieses verletzen könnte, sondern jede passende Gelegenheit benutzen, wo es gestärkt werden kann; die Betrachtung der Natur gibt dazu ebenso leicht und oft Anlass als die Lektüre gewisser Dichtungen und es ist namentlich ein Vorzug der Musik, dass sie beiträgt zur Erhöhung des religiösen Sinnes. Sie wirkt ja auch (im Kirchengesang) mit im Kultus, durch den und durch religiöse Übungen auch die religiöse Gesinnung die beste Nahrung und Pflege findet. Die Hingabe an das Göttliche, Übersinnliche braucht bei der Erhabenheit des Gegenstandes nicht erst betont zu werden.

23. Das Ideal der Bildung. Die Bildung hätte auch als Ziel des Unterrichtes genannt werden können; ein „Gebildeter" zu werden, als „gebildeter Mann" zu gelten ist einer der Antriebe zum Lernen. Man sieht aber leicht, mit welchen der früher genannten Motive sich dieses Streben fast deckt. Wenn wir hier es unternehmen, das Ideal der Bildung auszumalen, so kann dies noch in anderer Weise zeigen, als es im vorigen Abschnitt versucht wurde, wie die verschiedenen Richtungen, die wir verfolgt haben, sich zur Einheit verbinden und zwischen wie verschiedenen Gegensätzen der wahrhaft Gebildete die richtige Mitte zu treffen oder darzustellen hat.

Das Wort Bildung in der heutigen Bedeutung ist jung, es gehört wesentlich erst dem 19. Jahrhundert an und erst diesem Jahrhundert ist das allgemeine Bildungsstreben charakteristisch. An seiner Stelle finden wir, wenn wir etwas zurückschauen, das Wort Aufklärung und noch weiter

zurück erscheint uns das Wesen des galant homme, dem in derselben Zeit wohl eine steife Gelehrsamkeit gegenübersteht u. a.

Aber bei diesem Wechsel in der Anschauung der Zeiten fehlt doch auch nicht ein Bleibendes. Bis in die grauesten Urzeiten zurück finden wir bei den verschiedenen Völkern das Ideal des Weisen, das freilich wieder nach Zeit und Nation etwas verschieden ausgeprägt ist, aber doch, wie schon das Wort besagt, gemeinsame Züge aufweist und neben das Ideal des Gebildeten gestellt werden kann, schon weil beiderseits die intellektuelle Seite, das Wissen, im Vordergrund steht. Aber der Weise ist niemals bloss Bewahrer und Gefäss des toten Wissens; er steht vielmehr im Leben, ist menschenkundig, weltkundig, und sieht deshalb tiefer als die anderen Sterblichen. Daher wieder kommt seinen Aussprüchen grosse Geltung zu, sie verdienen aufbewahrt und verdienen beachtet zu werden — der Weise selbst aber hat nicht aus eigenem allein diese Erkenntnis, sondern er hat sie „von alters her“ überkommen, er führt die Tradition der Vorzeit fort: zuletzt auf die Gottheit selbst geht seine tiefere Einsicht zurück. An Salomon sah man, „dass die Weisheit Gottes in ihm war, Gericht zu halten“ (1. Kön. 3, 28); die ältesten Weisen Griechenlands sind priesterliche Gestalten; erst in der Heroenzeit überwiegt die Lebenserfahrung, Lebensklugheit (Nestor); die „sieben Weisen“ sind wesentlich Staatsmänner, Solon der bekannteste, der Dichter, Gesetzgeber, Staatslenker in einer Person war.

Weise hat es immer nur wenige gegeben, die sich durch Einsicht und Lebensführung weit erhoben über ihre Mitmenschen: die *παιδεία* aber, die Bildung sollte und soll Gemeingut weiter Kreise, wenn nicht aller werden. Sie bezeichnet eine andere Stufe menschlicher Vollkommenheit, aber auch zur Bildung gehört Kenntnis der verschiedenen Art, vor allem auch Kenntnis der Gegenwart und der Überlieferung der Vorzeit. Zum Wissen muss das Können treten; Wissen und Können muss die ganze Persönlichkeit durchdringen, umgestaltet haben, Teil der Persönlichkeit geworden sein; auch der Gebildete muss sich als Gerechter, als edler Mann darstellen. Auch die Bildung ist ein unverlierbarer Besitz, so dass das omnia mea mecum porto in gewissem Betracht auch hier gilt.

Das Wissen des Gebildeten muss vielseitig sein. Es gelten da die Schillerischen Worte:

> „Rastlos vorwärts musst du streben —
> Musst ins Breite dich entfalten,
> Soll sich dir die Welt gestalten,
> In die Tiefe musst du steigen,
> Soll sich dir das Wesen zeigen.“ —

es gelten aber auch seine Worte:

> „Wer etwas Treffliches leisten will,
> Hätt' gern was Grosses geboren,
> Der sammle still und unerschlafft
> Im kleinsten Punkte die höchste Kraft.“

Wer bloss auf einem Gebiete sich eingräbt, kann ein grosser Gelehrter in seinem Spezialfache werden, aber nicht ein Gebildeter, und wer bloss von dem vielseitigen Interesse sich leiten lässt und von allen Früchten nascht, der wird oberflächlich und flatterhaft sein, haltlos den jeweiligen

Regungen folgen, und das nennt man auch nicht Bildung. Der Gebildete muss die richtige Mitte einhalten zwischen öder Vielwisserei und einseitiger Gelehrsamkeit, in dem einen Fache in die Tiefe dringen, im andern sich bloss umsehen, er muss auch das verschiedene Wissen in der richtigen Weise zu verbinden und zu vereinen wissen; es dürfen nicht die einzelnen Reihen unverbunden neben einander stehen, vielmehr müssen alle Zweige des Wissens dem Geiste gewisse Eigenschaften vermitteln, wie Raschheit und Gewandtheit der Auffassung, Sicherheit des Verstehens, richtige Beurteilung des Gegebenen. So kann man in gewissem Sinne sogar als den Bildungsgehalt der Unterrichtsstoffe jene Elemente bezeichnen, die sich umsetzen in persönliches Leben. Und wie im organischen Leben immer die Stoffe kreisen, sich umsetzen, verändern, das Leben aufhört, wenn dieser Wechsel aufhört, so wird im gesunden, geistigen Leben kein starres Verknöchern in alten und veralteten Vorstellungen sich zeigen dürfen: das vielseitige und tiefe Wissen wird noch immer dem Zuwachs und der Umgestaltung unterworfen sein dürfen, da ja der Mensch, so lange er lebt, nicht auslernt. In solcher Erkenntnis und dem Bewusstsein, wie wenig der Einzelne im kurzen Leben von dem ganzen Wissen aufnehmen kann und wie sehr dieses Wissen hinter dem, was man möchte und was der Erforschung noch vorbehalten ist, zurückbleibt, und endlich den Grenzen, die allem menschlichen Wissen gesteckt sind, wurzelt die Bescheidenheit des Gebildeten.

Der Gebildete muss *seine* Zeit in den verschiedenen Verhältnissen verstehen; wer etwa in unseren Tagen nicht einen Überblick über die Naturwissenschaften gewonnen hat, die chemischen Vorgänge, die Gesetze der Optik, der Elektrizität, der Mechanik kennen gelernt hat, wodurch ein Verständnis der grossen Erfindungen und Unternehmungen unserer Zeit ermöglicht ist, der wird nicht unter die Schar der Gebildeten gezählt werden können. Aber ebensowenig wird der darunter gezählt werden können, der in blindem Staunen darüber, wie wirs so herrlich weit gebracht, nicht ahnt und nicht weiss, was und wie viel wir der *Vergangenheit* verdanken; wie wir benützen, was unsere Vorfahren, was die Alten gefunden und geschaffen haben. Ähnlich wie zwischen jener Aufklärung und diesem Hochhalten der Überlieferung ist die Mitte zu finden zwischen dem Zug ins Weite des Weltbürgertums, und dem zu ausschliesslichen Anhaften an der heimischen Scholle — hier geht leicht die richtige Blickferne für das Auge verloren und alle Dinge erscheinen in verzerrtem Bilde zu riesig oder zu kleinlich, in blendendem Glanze oder in trüber unklarer Verschwommenheit; dem „Weltbürger" wieder gewöhnt sich das Auge so an die Ferne, dass er das Nächstliegende, die Vorzüge und den Wert des Heimischen, Vaterländischen, Nationalen übersieht; man weiss, dass Weitsichtigkeit ebenso ein Fehler ist wie Kurzsichtigkeit.

Jene edle Umbildung der Persönlichkeit muss sich aber auch in dem Thun und Gehaben des Gebildeten zeigen; mit dem Wissen muss das *Können* verbunden sein. Da tritt jenes poietische Element neben der intellektuellen Seite der Bildung hervor. Die Pflege gewisser Fertigkeiten, Verständnis für die Werke der Künste charakterisiert den Gebildeten nicht minder als wohlgeordnete Kenntnisse. Dilettantische Übung aller Künste

ist aber kein Bildungsziel! Nur eines ist unzertrennlich von dem Begriff der Bildung: Beherrschung der Sprache. Wer nicht „das Wort in seiner Gewalt hat," nicht „schreiben kann", ist kein Gebildeter. Und dieser zeigt sich als solcher in allen Arten der Selbstdarstellung: im Verkehr, Umgang, Lebensweise, Tracht, selbst in Kleidung und Einrichtung der Wohnung — überall zeigt sich verfeinerte Sitte, edler Geschmack, richtiger Takt. Jeder wird den Gebildeten daran erkennen, wie er versteht *μύθων τε ῥητῆρ' ἔμεναι πρηκτῆρά τε ἔργων* (Il. 9, 443). Überwindung des Egoismus, Berücksichtigung der Rechte und Wünsche anderer wird hier viel geübt werden müssen, doch ohne das Recht zu verletzen, ohne den Rechten und der Würde der eigenen Persönlichkeit zu nahe zu treten, denn Bildung ist nicht Schablonisierung. Im Gegenteil: die besonderen Anlagen, die ganze Individualität soll geschont und zur Geltung gebracht werden, die Eigenart der Person zur Ausgestaltung kommen. Eine besondere Aufgabe ist es dabei mit der allgemeinen Bildung die Berufsbildung und Berufsarbeit und Stellung in Einklang zu bringen.

Die „gesellschaftliche Bildung" ist nicht ohne Übung, die unter der Führung und Zucht erworben wird, zu erlangen; dasselbe gilt von der Läuterung des Wollens. Aber auch der Unterricht muss auf die ethische Vervollkommnung des Menschen hinarbeiten. In dem Lernen und Üben, das er veranlasst, liegt eine disziplinierende Kraft und die Erkenntnis, die er schafft, muss auch Klarheit und Einsicht schaffen auf dem ethischen Gebiete, und das Streben, das erkannte Gute auch selbst auszuüben. Weisheit, Selbstbeherrschung, Gerechtigkeit sind unzertrennlich vom Ideal der Bildung, in dem ja die „Herzensbildung", „Gemütsbildung" neben der „Bildung des Verstandes" vollkommen sein muss, was nichts anders heisst als dass die ethische Seite neben der intellektuellen und ästhetischen (poietischen) nicht zurücktreten darf. Ja es wird mit Recht bei der Beurteilung und Wertschätzung des Menschen jene „Herzensbildung" höher gestellt als die blosse Verstandesthätigkeit, denn nicht das Wissen an sich macht gut, sondern das Handeln nach dem rechten Wissen, ein Handeln, das nicht vom Egoismus sich lenken lässt, sondern Gerechtigkeit üben will, die sich vollendet in der Liebe des Nächsten und selbst auf den Feind sich erstreckt.

C. Der Lehrplan.

24. Lehren und Unterrichten. Die verschiedenen Antriebe zum Lernen und Üben sind im Schüler wirksam, dem Bildungsideal soll er sich nähern. Aus eigener Kraft allein wird er das nicht können, es müssen planmässige Veranstaltungen vorhanden sein, die ihn leiten, die Lehre muss dem Lernenden entgegenkommen. Nur freilich entspricht nicht jedem Lernen ein Lehren. Gelernt werden müssen alle Arten der Kenntnisse und Fertigkeiten, wie wir sie oben aufgezählt haben, aus dem Lernen und dem Gelernten ergeben sich die Eigenschaften des Gebildeten: Weltkenntnis, Geschmack, Gesinnung u. a. Aber dieses Lernen erfolgt teilweise unbeabsichtigt, zufällig, sogar unbewusst, denn man lernt durch Sehen, Hören, Zuschauen, zufällige Gespräche, macht Erfahrungen und erweitert

seine Kenntnisse durch allerlei unbeabsichtigte Vorgänge und erfährt in seinen Unternehmungen auch manches, was man nicht geplant hat. Zu diesem Lernen durch „Erfahrung und Umgang" tritt dann das Lernen aus Büchern, Bildern, Museen, Sammlungen u. a. Mit Benutzung all dieser Hilfsmittel kann jemand bei besonders günstigen Verhältnissen allein zur Bildung gelangen: man nennt einen solchen einen Autodidakten. Bei manchen Vorzügen haften solcher Bildung auch grosse Mängel an, insbesondere eine gewisse Einseitigkeit; jedenfalls ist solcher Bildungsweg die Ausnahme und wir können im allgemeinen das Lernen ohne Lehrer im Gegensatze zu dem überwiegenden Lernen unter bewusster und beabsichtigter direkter Einwirkung eines anderen als freien Bildungserwerb bezeichnen, während wir die planvolle Ausbildung unter der Leitung der Lehrer schlechthin als den Bildungsgang hinstellen können, und jene Thätigkeit, welche direkt darauf ausgeht zu bewirken, dass ein anderer etwas lernt, heisst lehren. Lehren ist also zunächst ein Lernen-machen, aber so dass der Lehrende dem Lernenden einen geistigen Inhalt direkt vermittelt, denn ein geistiger Inhalt wird selbst bei den Fertigkeiten, die gelehrt werden, dem Schüler überliefert, da dieser das Ganze und die einzelnen Momente erfassen und selbstthätig ausüben lernen muss, wodurch sich der Unterschied von der blossen Dressur ergibt.

Zur Aneignung der geistigen Inhalte ist die selbstthätige Mitwirkung des Lernenden unentbehrlich; der beste Lehrer ist nicht imstande, einem Schüler irgend ein Wissen zu vermitteln, wenn dieser sich völlig passiv verhält. Aber immerhin ist ein Unterschied in der Art des Lehrens. Man kann nämlich den anzueignenden Stoff vorlegen, auseinandersetzen, und die weitere Verarbeitung desselben der Thätigkeit der Zuhörer überlassen, man nennt das lehren im engeren Sinn, belehren oder dozieren, — oder man kann mit dem Vorlegen des anzueignenden Stoffes zugleich Massregeln verbinden, welche darauf gerichtet sind, sich von der Aufmerksamkeit und dem richtigen Verständnis zu überzeugen, Hilfe zu bieten für die richtige Auffassung, Anknüpfungspunkte an das früher Gelernte zu geben, Obsorge zu treffen für die Einprägung u. a. Dieses Lehren mit der Obsorge, dass ihm der Wille zu lernen entspreche, heisst unterrichten. Wer bloss lehrt, der sorgt nur seinen Gegenstand in richtiger Weise vorzutragen; wer unterrichtet, der hat auch abzufragen, zu verbessern, zu wiederholen, zu üben, aufzugeben, anzuordnen, zu prüfen und dadurch ist mit dem Unterricht ein Element der Zucht notwendig verbunden. Der Lehrer hat in jenen Massnahmen ein Mittel „gute Zucht" zu halten und einer, der „nicht Disziplin halten" kann, von dem heisst es, er sei ein „schlechter Lehrer", auch wenn er sonst gut und richtig lehren, d. h. dozieren kann. Es lehrt der Vortragende in einer Versammlung, es lehrt der Professor der Universität; wenn der Lehrer der höheren und niederen Schulen auch in dieser Weise seinen Gegenstand behandelt, dann heisst es, er „doziert bloss", wenn er aber ein Überflüssiges leistet in den Vornahmen, die auf Verständnis und Einprägung abzielen, dann „schulmeistert" er. Auch darin ist der Sprachgebrauch beachtenswert, dass man etwas lehrt, aber in etwas unterrichtet; der Lehrende (Vortragende) steht ausser-

halb seines Gegenstandes und legt ihn vor; der Unterrichtende steht mitten darin und operiert mit ihm, darf ihn deshalb nicht bloss einseitig kennen gelernt haben, er muss ihn allseitig beherrschen. — In der Schule herrscht Lehrzwang, an der Universität Lehrfreiheit; „für den Akademiker ist, im Gegensatze zum Schulmeister und Professor, die volle Lust und Musse des Lernens hergestellt“ (Jakob Grimm, Über Schule, Universität, Akademie).

Lehren ist eine Kunst; das Unterrichten ist ein gesteigertes Lehren. Es unterrichtet nicht allein der Lehrer in der Schule, auch der Vater, die Mutter, auch der Meister unterrichtet. Trotzdem ist bei dem Worte Unterricht fast ausschliesslich die Schule gemeint.

25. Die Aufgaben des Lehrplanes. Hat der Unterricht die Aufgabe, die Aneignung der Bildungsstoffe in entsprechender Weise zu veranlassen und zu ermöglichen, so wird in seinen Massnahmen (wie in denen der Pflege) vor allem die Zeitfolge zu beachten sein: die Zeitfolge, in welcher die einzelnen Unterrichtszweige und die Teile dieser zur Behandlung und Wirkung gelangen sollen, damit eines das andere fördert und ein wohlgefügtes Ganze von Kenntnissen, ein entsprechendes Können erworben wird; die Zeitfolge, in welcher der Knabe allmählich erstarkt, diese oder jene Disziplin mit Nutzen zu durchlaufen. Diese doppelte (objektive und subjektive) Seite in der Bildungsarbeit nach der zeitlichen Aufeinanderfolge führt zum Problem des Lehrplanes, der also die Aufeinanderfolge der einzelnen Lehrstoffe und die einheitliche Gestaltung des ganzen Lehrstoffes, die Organisation des Lehrinhaltes zu bewirken hat.

26. Das historische Prinzip der Anordnung der Lehrfächer. Der Gebildete soll, wie wir gesehen haben, seine Zeit und die Verhältnisse seiner Zeit verstehen, er soll aber auch wissen, wie viel sie der Vergangenheit verdankt. Das Kind wächst erst allmählich in die Verhältnisse hinein, die Entwicklung seiner körperlichen und geistigen Kräfte erfolgt erst allmählich so, dass der junge Mann selbstthätig mit eingreifen kann in das Getriebe der Welt, selbst mitarbeiten kann an dem fortschreitenden Werke der menschlichen Kultur. — Es liegt nun ausserordentlich nahe der Gedanke, die Erziehung des Kindes und Jünglings so zu leiten, dass er gleichsam im kleinen und engen noch einmal die Entwicklung der ganzen Menschheit durchmacht und auf diese Weise erst auf die Höhe der heutigen Zeit hinaufgerückt wird.

Herbart verlangte auch „chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neueren. Dafür hat der Lehrplan zu sorgen, indem er für das frühere Knabenalter den Anfang in der griechischen, für das mittlere den Anfang in der römischen, und für das Jünglingsalter die Beschäftigung mit den neueren Sprachen anordnet.“ (Pädag. Schr. I, 446 vgl. 441). Geradezu als Lieblingsidee Herbarts kann es bezeichnet werden, den Unterricht mit der Lesung der Odyssee und zwar in griechischer Sprache zu beginnen. Von den Kindern lernen die Kinder am leichtesten sprechen, und von der Jugend sollte die Jugend auch empfinden lernen, nur müsste diese Lehrerin eine gebildete, erhöhte, idealisch schöne Jugend sein; —

ein redendes Gemälde eines solchen Ideals habe uns das Glück in den griechischen Schriftstellern aufbehalten (Pädagog. Schr. I, 77 mit Willmanns Anmerkung; vergl. I, 291. 347).

Unter den Nachfolgern Herbarts hat namentlich Ziller festgehalten an dem Gedanken, der Zögling müsse „die seiner eigenen Entwicklung entsprechenden Hauptmomente in der uns bekannten Entwicklung des Menschengeschlechtes“ durchlaufen (vgl. Grundlegung S. 156) und die „konzentrierenden Mittelpunkte“ des Unterrichts seien so einzurichten, „dass sie teils der Entwicklung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperceptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinanderfolgen müssen, entsprechen, teils den der Entwicklung des Einzelnen im Grossen korrespondierenden Fortschritt in der Entwicklung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren (Grundlegung S. 427 ff.) Auf die Odyssee folgt zunächst Herodot (Thiersch hat auf diese Folge zuerst hingewiesen), ihr voran geht die Geschichte der Patriarchen (Kohlrausch war hier Anreger), und wie die Kinder nicht zuerst Hebräisch zu lernen brauchen, bevor sie mit der biblischen Geschichte vertraut werden, so brauchen sie auch, um in die Welt der Odyssee oder des Herodot eingeführt zu werden, nicht zuerst Griechisch zu lernen: es treten also entsprechende Bearbeitungen auch hier ein (Willmanns Lesebuch aus Homer — Lesebuch aus Herodot). Ziller hat aber auch richtig erkannt, dass neben dem Altertum der Religion und dem klassischen Altertum das vaterländische Altertum nicht fehlen dürfe, ja sogar diesem vorangehen müsse, wodurch freilich jene „chronologische Anordnung“ der Hauptmomente der Geschichte schon gestört ist, wie ja Ziller ausdrücklich fordert, es müsse auf die geistige Entwicklung des Kindes zu allerst Rücksicht genommen werden. Die Aufeinanderfolge der „konzentrierenden Mittelpunkte“ bei Ziller ist daher: 1) die epische Fabel (Kindergartenstufe), 2) das epische Märchen (erstes Elementarschuljahr), 3) Robinson (zweites Schuljahr), 4) Geschichte der Patriarchen, 5) Odyssee, parallel damit die Geschichte der jüdischen Heldenzeit (Zeit der Richter), 6) Herodot (und die Anabasis) mit einer Geschichte des Davidischen Königtums), 7) Livius mit einer „synthetischen Geschichte des Lebens Jesu“. Die deutsche Lektüre (Sagen, Gedichte u. s. w.) muss sich den einzelnen „Stufen“ anbequemen (Grundlegung S. 156) ebenso wie die Geographie (a. a. O. S. 431) u. s. w.

Damit ist eine der Schwächen des kunstvollen und künstlichen Systems berührt. In der Reihe der Unterrichts-Hauptstoffe ist besonders auffallend der Robinson, wenn man sich die Fabel als Vorstufe etwa noch gefallen lässt. Wie kommt Robinson zwischen die deutschen Volksmärchen, die aus altersgrauer Zeit herrühren und die noch ältere, wenn auch schön beleuchtete und uns daher leicht näher scheinende Zeit der Patriarchen? Auch an sich ist manches gegen dieses Buch in solcher Verwendung anzuführen. Von der griechischen Litteratur ist für das Jugendalter nur Homer und Herodot in Anspruch genommen und dies mit Recht. Nur

diese sind der Jugend zugänglich, es ist ein Irrtum Herbarts, zu sagen, die griechische Litteratur überhaupt könne Lehrerin der Jugend sein; Plato und Sophokles verlangen einen hochgebildeten und reifen Geist, sie sind auch nicht einem einfach-jugendlichen Zeitalter entstammt, sondern bezeichnen Höhepunkte einer reich entwickelten Kultur. — Damit, dass Odyssee und Herodot in Bearbeitungen gelesen werden, ist die von Herbart geforderte Voranstellung des Griechischen vor dem Latein vermieden. Eine solche Umstellung bringt mannigfache Nachteile (vgl. S. 45) und lässt sich durch das historische Prinzip am allerwenigsten rechtfertigen. Uns steht das Latein einmal näher als das Griechische und es ist nicht nötig, um Cicero zu verstehen, erst Plato zu lesen. Wäre es nicht geradezu wahnsinnig, dem historischen Prinzip zu Liebe ein Kind erst althochdeutsch oder gothisch und dann erst unsere heutige Sprache lernen zu lassen? Nicht Zeichen der Narrheit, zu versuchen, sein Kind erst alt-griechisch sprechen zu lehren und dann erst seine Muttersprache? Kein Einzelner, und wäre er noch so reichen Geistes und könnte er unter Aufopferuug seiner eigenen Persönlichkeit ausschliesslich nur dem Zögling leben, ist im stande, dem Kinde so viel zu bieten, als es in halbweg glücklichen Verhältnissen in seiner Umgebung von Geschwistern und Eltern, Verwandten, Altersgenossen, zu Hause und auf der Gasse und in der Schule erfährt und kennen lernt. Auf die vielfältigste Weise wird es mit der Umgebung vertraut, ganz allmählich wächst es auf *diese* Weise hinein in seine Zeit. Keine Kunst ist im stande, diesen *natürlichen und naturgemässen* Prozess zu ersetzen, und keine Künstelei soll sich anmassen, an seine Stelle besseres setzen zu wollen. Aufgabe der Erziehung ist es nur, diesen Entwicklungsgang zu fördern.

Der Unterricht hat das Seinige hinzuzuthun, um die Gegenwart voll und ganz verstehen und begreifen zu lehren, er hat dabei aber von der Umgebung des Kindes auszugehen. Gerade wieder Herbart hat so oft betont, dass *Erfahrung uud Umgang* der Ausgangspunkt und Beziehungspunkt des Unterrichts bleiben müsse. Das historisch Frühere ist für uns das Entferntere: nur wo ein Zurückgreifen auf das Frühere ohne gewaltsamen Sprung möglich ist, mag der Unterricht es wagen — sonst hat er *vom Näheren zum Entfernteren* zu gehen. Auch dabei ist die Chronologie *nicht immer* massgebend. Dem Kinde ist der Mond, den es täglich sieht in der Mitte des Sternenheeres, näher als etwa Rom oder vielleicht auch die Hauptstadt des eigenen Vaterlandes, und so liegt dem kindlichen Gemüte die Zeit der Patriarchen näher als die der römischen Bürgerkriege oder die Völkerwanderung.

Das historische Prinzip hat also seine bestimmten festen Grenzen in der Anwendung auf den Unterricht und es kann *nicht* ein konstruktives Prinzip für den Lehrplan werden, ohne zu Künstelei und Gewaltsamkeiten aller Art zu verführen.

Wo es möglich ist, wird man aber das zeitlich Frühere auch im Unterrichte vorantreten lassen, unbedingt dann, wenn jenes notwendig ist zum Verständnis des Späteren. Mit Recht sagt Aristoteles: „Wenn man die Dinge von vornherein in ihrem Werden beobachten kann, so gibt dies

die beste Betrachtungsweise." Damit ist eine im grossen genetische Methode verlangt.

Von den Litteraturgattungen soll die früher entwickelte Epik auch im Unterricht der Lyrik und dem Drama vorangehen. Eine richtige Reihenfolge ergibt sich, wenn man mit den heimischen Märchen und Sagen und den biblischen Geschichten beginnt, vaterländische und altklassische Heldensagen und Geschichten folgen lässt, denen sich dann erst die klassischen Epiker und Geschichtschreiber, endlich die Lyriker und Dramatiker anreihen. Die Auswahl unter diesen wird sich auch nach der Schulgattung richten müssen; die höheren Schulen werden die klassischen Werke in der Ursprache zu lesen nicht entbehren können.

Vgl. Rich. Staude, Die kulturhistorischen Stufen im Unterricht der Volksschule. Päd. Stud. 1880, 2. Heft. — E. v. Sallwürk, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Zur pädagog. Kritik. Langensalza 1887. — W. Rein, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Päd. Stud. 1888, 2. Heft. — R. Staude, Kritische Bemerkungen zu den Hauptpunkten der v. Sallwürkschen Schrift Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Päd. Stud. 1888, 3. Heft. — J. Capesius, Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung. Jahrb. V. wiss. Päd. XXI (1889) 151 ff. vgl. ibid. XXVI, (1894) 186 ff. — Über Robinson, Willmann, Päd. Vorträge, 2. Aufl. 122; H. Landmann, Aus d. päd. Univers. Sem. in Jena V, 1894, S. 141 ff. — H. Grosse, Fr. Wilh. Lindner, ein Vorläufer der Kulturstufenidee. Päd. Stud. 1891 Heft 2 u. 3.

Die Entwicklungstheorie, namentlich die Deutung der embrionalen Entwicklungsstadien lassen den Gedanken, der Mensch müsse im Laufe der Erziehung den ganzen Entwicklungsgang der Menschheit in gedrängter Kürze durchlaufen, schier als notwendige Ergänzung jener naturwissenschaftlichen Errungenschaften erscheinen. Es sind denn auch eine Reihe von Pfadfindern aufgetreten, die der Pädagogik diesen Weg wiesen, denn das Merkwürdige ist, dass diese Lehre dabei wie etwas unerhört Neuartiges ausgesprochen und — behandelt wird und vielleicht ebenso merkwürdig, dass auch solchen Propheten der Zulauf nicht fehlt auch unter den „Pädagogen". So hat z. B. noch 1893 Ludwig Arnhart eine Schrift: Grundlagen der Erziehungslehre als Naturwissenschaft (Leipzig und Wien) veröffentlicht, in der er Umgestaltung der ganzen Erziehung nach der (von ihm in der Schrift ausführlich dargestellten) Entwicklungslehre fordert. Er stützt sich auf den „Lessingschen Satz": „Eben die Bahn, auf welcher das Geschlecht zu seiner Vollkommenheit gelangt, muss jeder einzelne Mensch (der früher, der später) erst durchlaufen haben." (Erziehung des Menschengeschlechtes § 93.) Er hätte ebensogut den „Goetheschen Satz" anführen können: „Wenn auch die Welt im ganzen vorschreitet, die Jugend muss doch immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen." Herbert Spencer ist der Ansicht, die Erziehung des Kindes müsse im allgemeinen Charakter wie in der besonderen Einrichtung mit der Erziehung des Menschengeschlechts, historisch betrachtet, übereinstimmen; ein Parallelismus der Entwicklung sei vorhanden und Spencer glaubt, die menschliche Gesellschaft verdanke dem französischen Philosophen Comte die Verkündigung desselben! (S. H. Spencer, Die Erziehung, übers. von Fritz Schultze, 3. Aufl. S. 119; der Uebersetzer merkt zu der Stelle an, schon von Kant sei der Gedanke ausgesprochen worden.) Döring wendet das historische Prinzip auf seinen „genetischen Kulturunterricht" an, in dem auch die Sprachen aufeinanderfolgen, früher Griechisch als Latein, mit Dreizehnjährigen Lektüre von Homer, dem Herodot folgt, mit Vierzehnjährigen Plato, Sophokles, Demosthenes (Grundriss S. 239 ff.). Nach Haufe wiederholt die „natürliche Erziehung" beim Einzelnen „was der Werdeprozess seit Anfang der Menschheit gethan", es gibt nur eine natürliche Erziehung, nur ein Objekt, eine Methode, ein Produkt der natürlichen Erziehung (Die nat. Erziehung S. 247 ff.). Es ist dabei ganz übersehen, dass „die grosse Schrift, welche uns der generische Entwicklungsgang vor Augen stellt", nicht ausreicht, „die kleine des individuellen zu deuten, denn jene bedarf selber der Deutung. Die philosophische Geschichtsbetrachtung, welche diese Deutung versucht, muss sich notwendig auf gewisse Grundanschauungen ethischer Natur stützen und erscheint hierin der Pädagogik, von welcher dasselbe gilt, lediglich gleichgeordnet, nicht aber als deren Erkenntnisquelle. — Der Weg, den wir die Jugend führen, ist nicht so fest gebannt in die Bahnen, welche die Menschheit gegangen ist, dass nicht unsere, der Erziehenden, Zwecke und Werturteile ihn wesentlich mitbestimmten; mag die Erziehung eine kompendiöse Wiederholung der Weltgeschichte sein: das Kompendium machen wir im Geiste bestimmter Ideale, die uns erfüllen." (Willmann I, 74; vgl. II, 214 ff.)

„Man kann hinzufügen, dass die Einführung in die letzte Kulturstufe, weil diese gleichsam in immanenter Repetition den Hauptgewinn der früheren in sich aufgenommen hat, indirekt und wenigstens teilweise schon zu einer Einführung in den besten Gehalt der voraufgegangenen Stufen wird.“ (O. Frick, Lehrproben 23, 32 fg.) Von solchem Standpunkte aus kann man sogar zum direkten Gegensatz der historischen Folge kommen mit der Forderung, der Unterricht habe überall und immer, selbst in der Geschichte, von der Gegenwart auszugehen; auch dafür haben sich bekanntlich sehr gewichtige Stimmen erhoben.

27. Abstufung der Lehrfächer nach ihrem Inhalte. Das historische Prinzip ist nicht ohne Bedeutung für die Anwendung des Lehrstoffes, nur sind die Verhältnisse wieder nicht so einfach, linienmässig gestaltet, dass man darnach den ganzen Lehrplan konstruieren könnte oder gar mit jener Leitlinie schon alles gethan fände. Wir müssen daher weiter blicken und müssen zunächst die Beschaffenheit der Lehrfächer darnach untersuchen, ob nicht in diesen selbst eine Reihenfolge gegeben ist.

Wie wir oben (S. 37) gesehen haben, sind die Lehrstoffe teils grundlegende, teils ergänzende. Sprachunterricht und Mathematik dürfen auf keiner Stufe fehlen, nur ist jener verschieden, je nachdem er sich auf die Muttersprache beschränkt oder auch auf eine oder mehrere Fremdsprachen sich erstreckt, und dazu ergiebt sich nach dem Vorausgehenden auch noch die weitere Abstufung nach den Litteraturwerken, die der Sprachunterricht mit heranzieht oder in die einzuführen er sich zur Aufgabe macht. Der Mathematik geht ein Rechen- und ein Anschauungsunterricht vorher, und so reicht auch diese Disziplin bis in die Elementarklassen hinab. Ähnlich ist es mit der Theologie, beziehungsweise dem Religionsunterrichte. Die Philosophie verlangt gereifte Schüler, sie hat keine Elementarstufe, aber zu ihr leitet die Mathematik hin: diese nimmt eine Zwischenstellung zwischen Sprachunterricht und Philosophie insofern ein, als sie schwieriger ist als jener, fassbarer als diese. Schon vom Altertum wurden die mathematischen Studien des sogenannten Quadriviums zwischen die sprachlichen des Triviums und die Philosophie, beziehungsweise Theologie gestellt. Im Sprachunterricht ist das Verstehen leichter, das Auswendiglernen unterstützt das Verstehen, wer dagegen einen mathematischen Beweis auswendig lernt, hat ihn nicht verstanden. Die Mathematik bleibt aber doch innerhalb des Sinnenfälligen und Zeichnung und Konstruktion unterstützt ihre Lehren und macht sie fasslicher; die Philosophie entbehrt solcher Hilfen, sie führt in die Höhen der Abstraktion.

Die Mathematik ist auch vielfach Voraussetzung der Naturlehre. Diese wird nicht leicht den Schülern zugänglich gemacht werden können ohne jene Wissenschaft. Ganz wohl aber kann die elementare beschreibende Naturlehre sie entbehren und mit dieser verbindet sich die Erdkunde zur Welt- und Heimatskunde, während die Himmelskunde in den Schulen an die Mathematik (und Naturlehre) als Schluss, wenn nicht als Ziel antritt. Die Welt- und Heimatskunde gibt eine Grundlage für die Geschichte, die Phantasie und Gedächtnis beschäftigt, während Naturlehre und Philosophie Verstandesthätigkeit erfordern. Es stellen sich also die ergänzenden Disziplinen in die Reihe: Welt- und Heimatskunde; Geschichte; Naturlehre.

In dieser Reihenfolge können diese Lehrfächer einander ablösen, während Sprachunterricht und Mathematik fortgeführt werden, und so ist dem Streben nach der Tiefe wie nach der Breite Rechnung getragen, Ein-

seitigkeit ebenso wie Zersplitterung der Kräfte nach zu vielen Seiten vermieden. Gerade dazu neigt unsere Zeit im Gegensatz zur Vergangenheit, die möglichst auf ein Fach in derselben Zeit sich beschränkte, wie unsere Zeit nur zu sehr dazu neigt, die ergänzenden Disziplinen, die ja „positive Kenntnisse" vermitteln, zum Schaden der andern zu begünstigen, wobei dann nur zu leicht auch eine Überladung des jugendlichen Geistes mit Gedächtnisstoff — das nicht Verstandene (der Naturlehre z. B.) wird eben auch auswendig gelernt — sich ergibt, der doch nur leerer und wertloser Ballast bleibt, der abgeworfen wird, sobald der Zwang der Prüfung es gestattet. Es ist ganz ähnlich wie mit den Nahrungsstoffen des Körpers, nicht nur dass ausgeworfen wird, was über ein gewisses Mass hinausgeht, der jugendliche Organismus verträgt auch manches nicht, was der gereifte verträgt oder gar verlangt; dasselbe was diesen kräftigt, scheidet jener bestenfalls als unbrauchbar wieder aus, wenn er nicht vorübergehend oder dauernd Schaden leidet.

Die Fertigkeiten zeigen eine Abstufung nur insofern, als die grössere Übung (begleitet von besserem Verständnis) immer vollkommeneres zu leisten ermöglicht: jede für sich verlangt aber diese fortgesetzte, dauernde Übung, um zur Vollkommenheit zu führen.

Fassen wir die Ergebnisse dieser Betrachtung zusammen, so haben wir also nach der Natur der Lehrfächer folgende Stufen des Unterrichtes:

1. Sprachunterricht auf die Muttersprache beschränkt; Rechnen; Heimatskunde.
2. Sprachunterricht auch auf fremde Sprachen erstreckt; Rechnen und Anschauungsunterricht; Welt- und Heimatskunde.
3. Sprach- ued Litteraturunterricht; Mathematik; Geschichte.
4. Sprach- und Litteraturunterricht; Mathematik; Naturlehre.

Dazu 1.—4. Religionsunterricht (Theologie); 4. auch Philosophie.

28. Die Wechselbeziehungen der Lehrfächer. Mit solcher Abstufung sind wir einen Schritt weiter gekommen, aber es herrscht auf jeder Stufe noch eine grosse Mannigfaltigkeit der Lehrfächer und bei dem weitgehenden Spezialistentum unserer Tage ist die Gefahr nahe, dass jede der Disziplinen auf jeder Stufe ihren eigenen Weg gehe unbekümmert um die andern. Ein solches Nebeneinander gibt aber keinen Lehrplan, selbst wenn für jedes einzelne Fach der Lehrgang noch so schön entworfen ist. Die Didaktik muss mit Herbart auf der Forderung bestehen, dass „die Fugen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt" wohl beachtet werden, dass das einmal erregte Interesse erhalten und für weitere Leistungen ausgenützt werde. Es gilt dabei nicht nur im Einzelnen der Lehrgänge zu beachten, was neben jedem Fache gelehrt wird, sondern es gilt überall die Wechselbeziehungen der einzelnen Lehrfächer im Auge zu behalten, denn nur so wird das einmal erregte Interesse fortwirken. Am allerwenigsten dürfen natürlich zwischen verschiedenen Lehrfächern Widersprüche stattfinden, was doch bei völliger Absonderung des einen von jedem andern auch möglich wäre.

Die Religionslehre steht in Verbindung mit der Geschichte; sie umfasst ja auch die biblische Geschichte und die Kirchengeschichte und auch

in der Erklärung der Feste, der liturgischen Einrichtungen u. s. w. muss sie oft historische Ereignisse und Persönlichkeiten berühren. In der Erklärung der Aussprüche der hl. Schrift (und der Lektüre derselben) steht die Religionslehre in Verbindung mit der Sprachkunde, insbesondere auch mit der klassischen Philologie, denn das Griechische ist die Sprache der Schriften des neuen Testamentes, Latein die Sprache der katholischen Kirche. Die Lehre vom Kultus greift hinüber in die Gebiete der Dicht- und Tonkunst (Kirchenlied), selbst die Werke der bildenden Künste werden hier in Betracht gezogen werden müssen. Eine systematische Darstellung der Glaubens- und Sittenlehre endlich hat viele Beziehungspunkte zur Philosophie, besonders der des Aristoteles.

Die verschiedenen Zweige des gesamten Sprachunterrichtes müssen unter sich zusammenhängen, sich gegenseitig ergänzen. Was in und an der lateinischen Sprache an grammatischen Kenntnissen gewonnen wurde, muss in der griechischen Grammatik verwendet werden, soweit es nur geht; namentlich die Syntax kann hier ausserordentlich vereinfacht werden, soweit es den Lernstoff betrifft. In der Wahl der Autoren und ihrer Werke ist sehr zu beachten, welche in den verschiedenen Sprachen neben einander gelesen werden. Jeder fremdsprachliche Unterricht muss auf die Muttersprache bezogen sein. Eine parallele Gestaltung aller Lehrbücher der Grammatik, die ein Schüler benützt, ist zu fordern und auch Metrik, Poetik, Rhetorik, soviel davon in den Schulen gelehrt wird, sollte in einem Lehrbuche vereinigt sein oder doch bei allen Schulsprachen auf derselben Grundlage erörtert werden.

Sehr leicht ist die Verbindung von Geschichte und Philologie hergestellt. Jene hat zusammenzufassen, zu ergänzen, was die verschiedenen Zweige des Sprach- und Religionsunterrichtes gegeben haben (vgl. oben S. 49), der philologische Unterricht hat aber auch stets auf die Geschichte entsprechend Rücksicht zu nehmen. Da jeder Sprachunterricht auch Sachunterricht sein muss, so ist das nächstliegende ein Zuwachs historischer Kenntnisse bei der Lektüre verschiedener klassischer Autoren. Nicht nur die Historiker, auch die Dichter liefern dazu Beiträge. Sie geben aber auch Auskunft oder verlangen ein Eingehen auf andere Wissenszweige.

Jeder Lehrgegenstand muss neben der Vermehrung der Sachkenntnisse auch Vermehrung der Fähigkeit, in der Muttersprache sich korrekt und geläufig auszudrücken, bringen. So ist die Muttersprache ein Beziehungspunkt für jeden Unterricht; mit Recht wird der besondere Unterricht in dieser seine Übungsstoffe den verschiedenen Gebieten entnehmen, er darf nur nicht zu weit gehen in dieser Richtung, um nicht selbst jede Einheit zu verlieren.

Ein anderer Gegenstand, der die Verbindung zwischen den realen und sprachlichen Fächern herstellt, ist die Geographie. Sie hat ja so nahe Beziehungen zur Geschichte und noch nähere zur Naturkunde: wir müssen wieder auf ihre Gestaltung zur Welt- und Heimatskunde verweisen. Aber selbst wenn diese auf eine niedrigere Stufe beschränkt bleibt, bleibt die Erdkunde selbst nicht auf niederer Stufe zurück. Die Geschichte wird die historische Geographie ausführen müssen, und nicht sie allein hat bei allen

Vorkommnissen, die sie berührt, nach dem Wo? zu fragen und das ausgezeichnete Konzentrationsmittel der Karte zu benutzen.

Die Geographie tritt auch in Verbindung zu der etwas starren, zur Abgeschlossenheit sich neigenden Mathematik. Eine elementare Formenlehre unterstützt das Kartenlesen und Verstehen und dass die „mathematische Geographie“ als Himmelskunde Schluss und Ziel der Schul-Mathematik sein sollte, wurde schon oben erwähnt, ebenso wie die feste Verbindung zwischen Mathematik und Naturlehre. — Auch die Beziehungen zu den Künsten fehlen da nicht, vor allen zur Musik, deren Theorie ja im Quadrivium der „sieben freien Künste“ neben der Astronomie sich findet.

Die meisten Beziehungen zu allen Lehrfächern hat die Philosophie. In ihr laufen die verschiedenen Fäden, die die einzelnen Unterrichtszweige klargelegt haben, zusammen; von ihr aus verbreitet sich Licht nach allen Richtungen hin. Auch von diesem Standpunkte aus ist eine grössere Beachtung der Philosophie und eine Wiedereinführung derselben in die höheren Schulen wünschenswert.

Konrad Jarz, Ueber die philosophische Propädeutik als geeignete Disziplin für die Konzentration des gymnasialen Unterrichts. Wien 1882.

Die Frage der Konzentration des Unterrichtes ist viel behandelt. Neben Herbart ist besonders auf § 19 in Zillers „Grundlegung“ zu verweisen; Willmann, Pädagog. Vorträge 99 ff.; E. Ackermann, Pädagog. Fragen (Dresden 1891) I, 21 ff. — Josef Loos, Der österr. Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration. Wien 1892 (darin der erste Abschnitt: „Geschichte der Konzentration“).

29. Beziehung des Unterrichts auf den sittlichen Endzweck. Mit der Beachtung der Wechselbeziehungen der einzelnen Lehrfächer schon im Lehrplane ist die einheitlichere Gestaltung desselben vorbereitet; wenn diese Wechselbeziehungen im ganzen Unterrichte richtig verwertet und ausgenutzt werden, so muss das konzentrierend wirken, aber es ist damit noch nicht die Konzentration erreicht. Das geschieht erst durch die Beziehung des Unterrichts auf den sittlichen Endzweck.

Es wurde schon bemerkt, dass sich aus dem Begriffe der Sittlichkeit eine Unterrichtslehre nicht deduzieren lasse (S. 6. 63.) und so mag auch hier gleich hervorgehoben werden, dass man nicht verlangen kann, dass aller Unterricht unmittelbar auf den sittlich-religiösen Endzweck hinzuarbeiten habe. Die ethisch indifferenten Lehrgegenstände zu Dienern der „Gesinnungsstoffe“ zu machen, wäre Unrecht; jeder Lehrgegenstand hat seine ihm innenwohnenden Gesetze und es gilt überall, den jedem Lehrfache eigenen Bildungsgehalt und Bildungswert zur Geltung zu bringen. Trotzdem bleibt bestehen, dass die verschiedenen Zwecke des Unterrichts dem Endzweck der Bildung zur Sittlichkeit untergeordnet sind und dass aller Unterricht auf diesen Endzweck hingeordnet sein muss. „Was so gelernt und geübt wird, dass es innere Gestaltung gibt oder zu Leistungen befähigt, also dass es veredelnd wirkt oder tüchtig macht, dient ebenfalls den sittlichen Zwecken; Studien und Übungen, welche den Geist sammeln und vertiefen, stehen auch ohne durchgängig durchgeführten materiellen Zusammenhang mit den ethischen Stoffen im Dienste der ethischen Konzentration.“ (Willmann II, 199.)

Stoffe, welche bloss Wissen oder Können vermehren, stehen darum

natürlich doch dem Centrum der sittlich-religiösen Gesinnung ferner, als andere, die direkt das Gemüt ergreifen und unmittelbar diese Gesinnung fördern.

Neben der Pflege der Erkenntnis und Gestaltung hat der Unterricht auch Teilnahme und Hingebung zu erregen, zu vertiefen. „Die Herausbildung des sittlichen Bewusstseins" geht Hand in Hand „mit der Hineinbildung in die sittliche Welt". (Willmann II, 194.) Das Kind wächst auf als Glied der Familie, es soll aber auch hineinwachsen in die höhern Verbände: Heimat, Volk, Vaterland, Kirche. Das geschieht nicht durch den Unterricht allein. Heimischer Brauch und Sitte, Heimatsinn, Vaterlandsliebe, religiöse Gesinnung können durch keinen Unterricht gegeben werden. Aber der Untericht kann nach diesen Richtungen hin fördernd, stärkend (oder auch hemmend und zerstörend) wirken. Er muss, wie er die Familie als Ausgangs- oder Beziehungspunkt fasst, auch jene höheren Verbände achten und beachten und jene „Hineinbildung in die sittliche Welt" seinerseits fördern.

So treten in den Mittelpunkt des Unterrichts die Religion und die volkstümlich-vaterländischen Stoffe. Sie sind nicht bloss Sache der Erkenntnis, sollen auch nicht bloss Teilnahme wecken, sondern sollen das Gemüt im Innersten erregen: Religion und Vaterland verlangen völlige Hingabe der eigenen Persönlichkeit.

Die vielen Beziehungspunkte, welche der Religionsunterricht zu den andern Lehrgegenständen hat, müssen also auch zu allererst im Interesse des sittlichen Endzweckes der Erziehung gepflegt werden. Es erscheint das von diesem Standpunkt noch in ganz anderem Lichte als früher. Nicht die Verbindung der Lehrfächer erscheint uns jetzt so wichtig, als vielmehr, dass die übrigen Lehrfächer, wo sie jene Verbindung festhalten, in gleichem Sinne, in gleicher Richtung wie der Religionsunterricht wirken. Die Weltanschauung, welche der Religionsunterricht gründet, muss auch in den andern Lehrfächern gelten, seine Lehren und Anregungen in den andern Gebieten fortwirken, Bestätigung finden. Der Religionslehrer darf nicht mit seinem „Fache" isoliert dastehen, geschweige dass „zweierlei Wahrheit" dem Schüler geboten werde.

Die volkstümlich-vaterländischen Stoffe, welche in das Gebiet des Unterrichtes fallen, sind die nationale Dichtung und die Muttersprache. Von der National-Litteratur stehen da im Vordergrunde jene Dichtungen, welche in jedem Betracht volkstümlich genannt werden können. Kinderreime, Kinderlieder stehen am Anfang; volkstümliche Legenden, religiöse Lieder, Sagen, die Dichtungen des christlichen Mittelalters bilden die Verbindung zu den religiösen Stoffen; viele Dichtungen der modernen Kunst sind auf höherer Stufe geeignet, vaterländischen Sinn zu heben und zu beleben.

Zu ihnen tritt aber auch die Geschichte und die Weltkunde, selbst die Naturkunde: wo immer sie vaterländischen und religiösen Sinn stärken und fördern, reichen sie in den inneren, zentralen Kreis der Unterrichtsstoffe herein.

Zwischen diesem Centralgebiet und jener peripherischen Reihe, welche

bloss Wissen und Können zu fördern hat, steht eine mittlere Reihe, die die Teilnahme der Schüler zu erregen im stande ist durch Vorführung von interessanten Gestalten und Charakteren, wichtigen Handlungen und Vorgängen, Aufschluss gibt über die Vorzeit, Kunde von der Fremde und Ferne, Überblick und Einsicht gewährt in den Zusammenhang der Dinge der Welt. Es bilden diese mittlere Reihe die philologischen Fächer, namentlich die altklassischen Schriften und Sprachen, mit denen neben das Christentum und Volkstum das Altertum tritt; die Geschichte, Weltkunde, Philosophie. Es gilt hier überall die Verwandtschaft, die Beziehungen zu den Gegenständen der zentralen Gruppe festzuhalten, überall das Beste, Klassische, Typische, Charakteristische zur Verwendung zu bringen, in geschlossenen Einheiten, unzerstückt. Das erwachte Interesse muss festgehalten, das einmal Angefangene nach allen Seiten verfolgt, nicht bald da, bald dort angegriffen und abgesetzt werden. Auch das sind Forderungen der Konzentration, die aber nicht so weit gehen, an einen einheitlichen Gesinnungsstoff alles Übrige in Stücken und Trümmern anzulehnen.

Die Grenze der Konzentrationsfähigkeit der mannigfachen Lehrgegenstände ist gegeben durch die Natur dieser Gegenstände selbst. Um den Mittelpuunkt der Bildung zur Sittlichkeit lassen sich die drei Kreise oder Zonen unterscheiden, die um jenes Zentrum sich anlegen. Der Unterricht wird als ein einheitliches Ganzes gestaltet erscheinen, wenn die Verbindungen unter den mannigfachen Fächern beachtet und benutzt werden und wenn auch in den peripherischen Gebieten die Hinordnung auf jenen Mittel- und Zielpunkt nicht vergessen wird, z. B. nicht eines oder jedes dieser Gebiete glaubt selbst und allein Mittel- und Zielpunkt des Unterrichts sein zu können.

30. Die Anordnung der Lehrstoffe nach den Altersstufen. Aus der Betrachtung der Lehrgegenstände hat sich uns eine Abstufung und Reihenfolge ergeben. Während wir zunächst die Entfaltung nach vorwärts untersuchen wollten, ergab sich auch, dass nicht auf jeder Strecke dieselben Elemente sich finden, und so war es notwendig zu fragen, in wiefern nach der Tiefe hin eine feste Fügung möglich sei. Wir haben gefunden, dass dies der Fall sei, wenn nur die Fugen, die Verbindungen zwischen den Wissenszweigen wohl beachtet werden und die Hinordnung nach dem einheitgebenden Mittelpunkt festgehalten wird. So ist das Objekt des Unterrichts — der Lehrstoff — massgebend für die Anordnung.

Aber auch die E n t w i c k l u n g d e s K i n d e s, auch das Subjekt des Unterrichts ist massgebend. In den verschiedenen Alterstufen sind die Fähigkeiten, Fassungskraft und Interesse verschieden. Dem muss Rechnung getragen, die b e i d e n Gesichtspunkte müssen beachtet werden. Rein nach dem objektiven Standpunkte, nach dem voranzustellen ist, was der folgende Unterricht braucht, müsste zuerst allein der trockene formale Unterricht eintreten (Grammatik, Rechnen); dadurch würde die dem frühen Alter gemässe und zusagende geistige Nahrung fehlen, wenn nicht andere Gegenstände (Anschauungsunterricht, Heimatskunde mit Naturlehre) dazu kämen.

Bei der Pflege hatten wir die zeitliche Abfolge der Massnahmen nur

Vorgehen überhaupt in Erinnerung zu halten. Der ältere Lehrbetrieb hatte diese Methode ganz vernachlässigt, erst das Zeitalter der Aufklärung brachte sie zur Geltung und pries besonders die „Sokratische“ Methode der geistigen Entbindungskunst, der Mäeutik oder Heuristik. Die Art der unglücklichen Anwendung dieser Methode brachte aber diese selbst bald in Verruf, denn es blieb bei leerem Gerede oder die Fragen wurden so gestellt, dass die Antwort schon in der Frage steckte. Die Heuristik im Unterricht hat eben dort ihre Grenze, wo der Gedankenkreis des Schülers endet und alle Bemühungen, darüber hinaus empirische Stoffe finden zu lassen, sind umsonst. Das hat Pestalozzi treffend bezeichnet in den Worten, dass auch der Habicht den Vögeln die Eier nicht früher aus dem Neste nehmen könne, als sie sie gelegt haben.

Der ältere Unterricht liess es sich aber angelegen sein, die freie Bethätigung des Schülers anzuregen, auf den Interessenkreis hinüberzuwirken. Diese (technisch-heuristische) Wendung wieder zur Geltung zu bringen, ist in unserer Zeit noch nicht gelungen. Der Unterricht meint mit der Uebermittlung von Kenntnissen genug gethan zu haben und hat in der einseitigen Bevorzugung der intellektualistischen Ausbildung des Geistes alle Schulfeste, Aufführungen u. dgl., wie sie im Zeitalter des Humanismus üblich waren, verpönt oder doch vernachlässigt, wie er über das ganze Schulleben leicht ganz hinwegsieht, oder doch mit dem Ordnunghalten sich begnügt. Und doch ist gerade das ein Punkt, wo die Schule erziehend wirkt und mehr wirken kann, als es heute der Fall ist. Jedes Plus auf dieser Seite wiegt ein etwaiges Minus an Überlieferung „positiver Kenntnisse“ (d. h. vielfach toten Wissensstoffes, der nicht innerlich verarbeitet, sondern bloss „gelernt“ wird) reichlich auf.

40. Anwendung auf die einzelnen Lehrfächer. Das heuristische Verfahren hat in mannigfacher Verbindung mit den anderen Lehrformen in der didaktischen Technik zur Anwendung zu kommen. Wenn wir hier Umschau halten, wo es vorwiegend zur Geltung zu bringen ist, so wird auch klar werden, dass es schon für die didaktische Formgebung, die Gestaltung des Lehrganges, in Anschlag zu bringen ist.

In erster Linie steht da die Behandlung der Muttersprache in der Schule. Sie darf nicht gelehrt und gelernt werden, wie „ein anderes Latein“, um einen Ausdruck Rudolf Hildebrands zu gebrauchen. Das Sprachbewusstsein bringt der Schüler in die Schule mit — wenn auch nicht völlig ausgebildet, wohl sogar hie und da in Widerspruch mit den Gesetzen der Schriftsprache, wo die heimische Mundart von dieser abweicht. Aber der Unterricht muss auch das benutzen, von der gesprochenen Rede ausgehen, die einzelnen Fügungen und Worte in Sätzen aufsuchen. Dadurch sind in zielbewusstem Vorgehen die Gesetze und Regeln, die in der Sprache walten, zur Kenntnis und zum Bewusstsein zu bringen, das unbewusste Können ist in ein bewusstes zu verwandeln, und damit zu steigern und zu heben. Die Durchführung solchen Unterrichts ist Sache einer Lehrkunst, und sie wird sich verschieden gestalten in den niederen Schulen nach den verschiedenen deutschen Mundarten, anders als in niederen in den höheren Schulen; anders wo die Muttersprache allein behandelt wird, als wo eine oder mehrere Fremdsprachen daneben gelehrt werden, an denen vielleicht schon das ganze grammatische Gefüge klar gelegt wurde. Verfehlt ist der Unterricht hier, wenn er dem Schüler nur das Gefühl gibt, das habe er alles schon gewusst, und wenn die thatsächliche Leistung nur in einem Einprägen von Regeln besteht.

Auch der mathematische Formenunterricht soll sich an das Bekannte anschliessen und das Unbewusste ins Bewusstsein einführen. Er soll anleiten zur Beobachtung, das Beobachtete in Linien darstellen, in Worten umschreiben lassen. Gegenstände der Kunst und der Natur sind

da als Fundstätten zu gebrauchen. Dadurch wird mehr erreicht als durch einen thetisch gegebenen geometrischen Anschauungsunterricht.

Wichtig ist das heuristische Verfahren auch für die Geographie. Die Heimatskunde geht aus von dem Gesehenen. Die Heimat ist Fundstätte für allerlei geographische Bestimmungen und Thatsachen und die Heimatskunde soll wieder Stützpunkt sein für die Weltkunde. Aus dem Gesehenen ist das Entfernte vorstellig zu machen; die Vergleiche mit den Gegenständen der Heimat drängen sich da auf; die Frage z. B. nach der Grösse der fremden Länder und ihrer Besonderheiten lassen immer die Vergleichung mit dem heimischen auftauchen, regen an zu der Frage nach dem Wege dorthin, nach den bestehenden Verbindungen, den Produkten, die wir von dorther haben und gebrauchen u. s. w. Andererseits ist das heuristische Verfahren geboten, wo die Landkarte in Verwendung kommt. Was lässt sich nicht alles aus der Landkarte herauslesen! Sie ist eine reiche Fundstätte der Erkenntnis und soll als solche benutzt werden, nicht bloss zur Bestätigung dienen, dass der Lehrer das Richtige gesagt hat. Ähnlich wie bei der Autorenlektüre (s. S. 95) und ihrer Erklärung gilt hier: Nichts sagen, was aus der Karte herausgelesen werden kann; was gesagt werden muss, in engste Verbindung bringen mit der Karte, und diese Verbindung aufrecht erhalten!

E. Das Lehrverfahren.

41. Die Aufgaben beim Lehrverfahren. Unsere bisherigen Bestimmungen betrafen den Lehrplan und den Lehrgang; mit den Erörterungen über das heuristische Verfahren, das in der Schule in der mannigfachsten, von vornherein nicht zu bestimmenden Weise auftreten wird, sind wir dem Lehrverfahren oder der didaktischen Technik nahe getreten. Ihr Verhältnis zu dem Lehrgang haben wir schon oben (32) festgestellt. Sie umfasst die Lehrthätigkeit in und mit dem bestimmten Stoffe in der Schule, dem Schüler gegenüber. Nach dem oben gebrauchten Gleichnis könnten wir, um die Besonderheiten dieser Thätigkeit zu veranschaulichen, an den Hauptmann erinnern, der seine Kompagnie von einem Terrainabschnitt zum andern führt, seine Leute persönlich kennt und auch darnach dem oder jenem bestimmte Aufgaben erteilt, während die höheren Kommandanten nur mit ganzen Armeekorps, Divisionen, Brigaden u. a. rechnen, worin die einzelnen Persönlichkeiten völlig aufgehen. Ein friedlicheres Bild zeichnet ein älterer Schulmann, der die Arbeit der Organisation des Lehrstoffes und der Ausarbeitung der Lehrgänge dem Herstellen des Brotes und der Berechnung der Brotrationen vergleicht, dem gegenüber das Lehrverfahren die einzelnen Portionen bei der Mahlzeit verabreicht, der Mutter vergleichbar, die die Brotschnitte jedem ihrer lieben Kinder zurecht macht, nach dem Bedürfnis eines jeden verschieden, mit Butter bestrichen und nach Umständen auch noch mit etwas Honig darauf.

Das Lehrverfahren hat also die persönliche Eigenart von Lehrer und Schüler in Anschlag zu bringen und hat es mit dem Lehrstoff im einzelnen zu thun. Darnach erwachsen die besonderen Aufgaben für diesen Teil der Didaktik.

Da wir die Grenzen einer allgemeinen Didaktik nicht überschreiten wollen, den Vollbesitz aller Mittel voraussetzen, auch die Abweichungen, die bei der Erziehung des weiblichen Geschlechtes notwendig sind, nicht berücksichtigen, so ergeben sich leicht die Grenzen für unsere Erörterungen auf dieser Stufe. Wie schon die Feststellung der Lehrgänge in den einzelnen Gegenständen für die verschiedenen Schulen anderen Teilen dieses „Handbuches" vorbehalten bleibt, so noch mehr die Behandlung jedes einzelnen Gegenstandes im Einzelnen: nach der Anwendung dieser und jener Lehrform in diesem und jenem Teilgebiete; nach der Abstufung für dieses oder jenes Alter; nach der Einteilung und Gliederung in den besonderen Abschnitten u. s. w. Ebenso muss hier unerörtert bleiben die grosse Verschiedenheit der Individualitäten der Schüler, nach denen das Lehrverfahren sich richten muss: Verschiedenheiten im Alter, im Geschlecht, in den Anlagen und Befähigungen u. a. Auch diese Besonderheiten werden in anderen Teilen des „Handbuches" Berücksichtigung finden.

Wir haben nur darzustellen, was die Theorie im allgemeinen über die Persönlichkeit des Lehrenden und Lernenden und das Lehrverfahren bestimmen kann; wir brauchen bei diesem nur die Wege, die wir bei der didaktischen Formgebung eingeschlagen haben, weiter zu verfolgen: die psychologischen und logischen Momente des Lehrverfahrens, die Gliederung der Lehrstoffe, die einzelnen Unterrichtsformen haben wir auch hier zu betrachten.

42. Schüler und Lehrer. Soll der Unterricht gedeihen, so muss ihm von Seite des Lernenden ein Interesse, ein Streben zu lernen entgegenkommen, welches Streben aus der Fähigkeit, das zu Lernende aufzunehmen und sich anzueignen, emporwächst; dieses Streben muss ein andauerndes sein und allmählich zur Gewöhnung zur Arbeit, zum Fleiss werden; soll die Arbeit andauern und zum Ziel der Bildung führen, so muss endlich die Einsicht in den Wert der Bildung und Bildungsarbeit hinzukommen. So entsprechen Lerntrieb oder Talent, Fleiss, Einsicht in den Wert der Bildung den Bedingungen, welche Aristoteles als nötig zur Erlangung höchster Tüchtigkeit hinstellt: φύσις, ἔθος, λόγος, d. h. Naturanlage, Gewöhnung, Einsicht, nur dass mit jener Reihe die Beschränkung auf die Gebiete des Unterrichts gegeben ist, während die Reihe des Aristoteles über die intellektualistische Ausbildung hinausreicht, mit der wir uns, wenn wir vom Unterricht reden, vorwiegend zu beschäftigen haben, wenn wir auch wissen, dass aller Unterricht auf das Endziel der Sittlichkeit hinwirken müsse, und versittlichende Momente im Unterrichte wiederholt erwähnt haben und auch jetzt nicht ausser Acht lassen können.

Lerntrieb als Naturanlage und Einsicht in den Wert der Bildung betrachteten wir unter den Motiven des Lernens (vgl. 19); zwischen die beiden stellt sich nun der Fleiss und das ergänzt die Darstellung der charakteristischen Seiten des Unterrichtsbetriebes auf den verschiedenen Altersstufen (vgl. 30. 31), denn während in der ersten Periode schulmässigen Lernens der natürliche Lerntrieb waltet, muss in der nächsten der Fleiss dazu gewonnen werden und zuletzt die Einsicht in den Wert des Gewonnenen und noch zu Erarbeitenden neue Kräfte verleihen.

Was die Naturanlage des Schülers betrifft, so wissen wir, dass diese nicht gleich ist (s. oben S. 8. 34). Wie der nationale Typus, wie so viele körperliche Eigenschaften sich von Generation zu Generation vererben, so vererben sich auch besondere Fähigkeiten. Bei den Kulturvölkern überkommen die späteren Geschlechter gewissermassen als Erbteil der Ahnen gewisse Bestimmtheiten und besondere Fähigkeiten, die sie zu diesem und jenem Berufe, zur Fortführung der Kulturarbeit geschickt machen, während die Wilden sich immer „unverbesserlich“ zeigten, wo man ihnen gleich und ganz europäische Kultur beibringen wollte. Schon eine gewisse physiologische Anpassung vollzieht sich in der Folge der Geschlechter und so eignet dem einen „die geschickte Hand“, dem andern der „offene“ oder „schwere Kopf“ als Naturgabe und Erbstück. „Denn es erzeugt nicht gleich ein Haus den Halbgott noch das Ungeheuer; Erst eine Reihe Böser oder Guter bringt endlich das Entsetzen, bringt die Freude der Welt hervor.“ (Iphigenie auf Tauris 355 ff.; vgl. dort 328 ff. die Schilderung der Tantaliden.) Die angeborenen Fähigkeiten äussern sich als Triebe zur Bethätigung und man weiss, wie unendlich da die Verschiedenheit und die Abstufung ist vom Genie, das sich selbst Bahn bricht durch alle Hindernisse, die sich etwa entgegenstellen, über die mittlere Begabung, die sich verständiger, planvoller Leitung bedürftig zeigt und dieser Schritt für Schritt zu folgen vermag, bis zur völligen Talentlosigkeit, die keine Lehrkunst zu ersetzen vermag, wobei aber Talentlosigkeit auf einem Gebiete mit hoher Begabung auf einem anderen verbunden sein kann. „Jede Fähigkeit ist selbst ihr eigner Trieb“, wie Rückert erklärt, der „in die Ferne treiben“ wird, „fehlt in der Nähe dir Gelegenheit zum Lernen“, und „zum Lernen treiben muss die eig'ne Lust und Liebe“, weshalb die Fähigkeit durchaus als Hauptsache erscheint, wenn er auch „die Fähigkeit, die Lust und die Gelegenheit“ als Bedingungen hinstellt, ohne die ein Lernender nicht weit kommen könne.

Um die Hauptrichtungen, nach denen die geistige Begabung und der Lerntrieb auseinandergeht, zu verfolgen, bieten sich die Unterscheidungen der Seiten des Interesses der Erkenntnis dar, wie sie Herbart dargestellt hat (vgl. oben S. 60). In dem einen Menschen waltet vor der Trieb zu erkunden, was dies und jenes ist, ein anderer fragt überall nach dem Grunde der Dinge und sucht diesen zu erforschen, noch andere haben die Neigung zur Darstellung des Geschauten und zum eigenen Schaffen. Im Kindesalter pflegt diese Reihenfolge des Interesses nach einander hervorzutreten. Wir wissen aber auch, dass die Teilung in empirisches, spekulatives und technisch-ästhetisches Interesse sich wiederfindet in der Reihe: empirische Wissenschaften, rationale Wissenschaften, Künste und dass sich von diesen Reihen Beziehungen zu jener andern: Aufnehmen, Verstehen und Anwenden ergeben (s. oben S. 86). Wenn wir hier auf jene Teilung des Interesses zurückgreifen, um die verschiedenen Seiten der geistigen Begabung und die denselben entsprechenden Richtungen des Lerntriebes zu kennzeichnen, so zeigt jene mannigfache Verschlingung, welch unendlich viele Abstufungen in jeder Richtung bei den verschiedenen Individuen

vorkommen müssen, denn ganz fehlen darf ja keines dieser Interesse bei einem bildungsfähigen Menschen.

Der Unterricht hat für die Erhaltung, womöglich Kräftigung des Lerntriebes zu sorgen, denn dieser ist mehr als blosse Zugkraft zur Bewältigung dessen, was zu lernen auferlegt ist. Der Begriff des Interesses zeigt dies. Denn Herbart hat darin gewiss Recht, dass ein Lernen ohne Interesse höchstens zu totem Wissen führen kann, das keine Dauer und keinen Wert hat, wenn auch das „vielseitige Interesse" nicht alleiniger Zweck des Unterrichts sein kann (vgl. 20). Schon der Lehrplan hat darum dem verschiedenen Interesse Rechnung zu tragen und die didaktische Formgebung hat auf die Erhaltung und Ausnutzung des Interesses zu sehen; ein einheitlicher Lehrgang, der nach dem organisch-genetischen Prinzip gegliedert ist, wird es nicht erlahmen lassen, die Beachtung der Stufen der Aneignung, der Wege, wie die einzelnen Abschnitte zu durchwandern sind, führen dazu, dass der Schüler mit den Dingen, die da vorkommen, nicht nur bekannt, sondern auch vertraut werde, sich gern und willig mit ihnen beschäftige, die Kenntnisse wenn auch mit entsprechender Kraftanwendung sich aneigne und des erarbeiteten Besitzes froh werde, da er ihn befähigt, durch diesen Neues hinzuzuerwerben. Diesem dient die Verzweigung des Gebotenen in den Gedankenkreis des Schülers. Nur sind nicht alle Schüler gleich! Es gibt auch einseitig begabte Schüler, die nicht einseitig verurteilt oder bei Seite geschoben werden dürfen, ganz zu geschweigen der „psychopatischen Minderwertigkeiten".

Da hat die didaktische Technik, da hat die Lehrkunst und die Persönlichkeit des Lehrers wirksam einzutreten. Lehrplan und Lehrgang sind allgemein und können auf Individualitäten nicht Rücksicht nehmen; sie werden erst lebendig und können erst kräftig wirken bei entsprechender Durchführung. Schon das lebendige Wort wirkt mächtig und durch das Interesse des Lehrers wird das Interesse des Schülers gehoben. Wie kann aber das Interesse des Lehrers rege bleiben bei der fortdauernden Wiederholung derselben Dinge? Jakob Grimm weist hin auf den Vers Juvenals: occidit miseros crampe repetita magistros, aber er vergleicht dann die Thätigkeit des Lehrers mit der des Landmanns: „Jene beständige Wiederholung und der langsame Schritt seines Unterrichtes gleichen der Geduld des Landmannes, der viele Sonnen wiederkehren sieht, bevor die Saat zur Ernte reift." Wie der nicht ermüdet in Erwartung der Früchte seiner Thätigkeit, wie er sich in jedem Jahre freut über das Wachstum der Saaten; in noch viel höherem Grade wird der Lehrer über jene Schwierigkeiten der langsam fortschreitenden wiederholten Thätigkeit hinweggehoben durch die Beobachtung der jungen Menschenpflänzlein, die ihm zur Pflege anvertraut sind. Und er hat nicht immer dieselbe Arbeit. Jede Schulklasse bietet ein etwas verändertes Bild. Wer unterrichten will, darf nicht mechanisch zu Werke gehen; nur ein „pädagogisch ungebildeter" Lehrer kann sich der „Sünde" schuldig machen, „dass er seine Unterrichtsgaben ohne die rechte Beteiligung der Schüler auszuteilen versucht, gleichsam auf einem Instrumente spielt, welchem die Saiten fehlen." (Stoy Enz. § 153). Nicht als Rad in der Maschine kann der Lehrer wirken;

nur wenn er „ein ganzer Mann“ ist, mit seiner Persönlichkeit das Ganze des Unterrichts durchdringt, werden die Wechselwirkungen zwischen ihm und den Schülern sich erfreulich gestalten. An dergleichen hat wohl Herder gedacht, wenn er verlangte, jeder Lehrer müsse seine „eigene Methode“ haben; er müsse sie sich mit Verstand erschaffen haben, sonst fromme er nicht (vgl. S. 92). — Die Grenzen des Rechtes der Persönlichkeit des Lehrers sind gezogen durch die Bestimmungen des Lehrplanes und Lehrganges, die zu erfüllen seine Aufgabe ist, Richtung erhält seine Thätigkeit durch die Lehren der didaktischen Technik; die Grenzen der Berücksichtigung der Individualitäten der Schüler sind gezogen durch die Natur des Unterrichts, der immer etwas allgemeines, gleichmachendes hat, und praktisch sind leider die Grenzen oft viel enger gezogen, als es sein sollte. Denn die Eigenart tritt in der frühen Jugend noch wenig hervor, sie ist auch für den geschulten und achtsamen Lehrer oft schwer erkennbar und gar nicht erkennbar, wenn etwa der Lehrer in einer Klasse von 50 und mehr Schülern bei dem Fachlehrersystem nur 2 oder 3 Stunden in der Woche beschäftigt ist. Ein Unterricht ist auch da noch möglich, wenn auch schwierig, aber ein solcher Unterricht entbehrt der erziehlichen Wirkung, während der Unterricht um so mehr auch für die Erziehung wirksam wird, je mehr die Persönlichkeit von Lehrer und Schüler zur Geltung kommt. Am schlechtesten ergeht es in den überfüllten Klassen den langsameren, zaghafteren wie den schwächeren Kindern, die leicht falsch beurteilt und behandelt werden, auch wenn sie über Gebühr sich anstrengen und ausdauernden Fleiss anwenden.

Auch der Fleiss, die Gewöhnung zur Arbeit, ist ein Moment der Erziehung. Auch hier haben wir also die zwei Seiten zu beachten: der Fleiss hilft das zu Lernende bewältigen, er ist unentbehrlich für den Gang des Unterrichts, aber der Fleiss ist nicht bloss Diener des Unterrichts, sondern wenn dieser den Schüler zu Fleiss gewöhnt, so hat er auch mitgewirkt zur Versittlichung des Schülers. „Arbeit ist des Blutes Balsam, Arbeit ist der Tugend Quell“ (Herder). Es kann also nicht Aufgabe der Lehrkunst sein „spielend lernen“ zu machen; die Lehrkunst soll aber sorgen, dass die zu bewältigende Arbeitslast den Kräften angemessen sei: nicht zu leicht, aber auch nicht zu schwer, denn die Arbeitskraft soll sich entfalten und allmählich stärken, aber sie soll nicht frühzeitig erlahmen. Ein langsames aber stetiges Fortschreiten ist geboten; eine richtige Einteilung des Stoffes und Zuteilung der Aufgabe für jeden Tag, der für den folgenden neue Aufgaben bringt. In dem Sinne will J. Grimm das alte dies diem docet übersetzen: ein Tag ist des andern Schulknabe. In solchem gemessenen Fortschreiten muss dann auch überblickt werden, was schon geleistet ist, und es muss von Strecke zu Strecke gezeigt werden, was noch zu leisten ist, beides zusammen ermutigt, während das Unübersehbare entmutigt.

Das Gesagte zeigt schon, nach welchen Seiten hin der Lehrer für die Gewinnung und Erhaltung des Fleisses zu sorgen hat. Eine mechanische Thätigkeit gibt es auch da nicht, wohl aber ist notwendig unermüdliche Geduld in der Begleitung der Schritte des Zöglings und vorbildlicher Fleiss. „Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt des Lehrers erzeugen die gleichen

Tugenden bei den Schülern und ihr Fehlen kann keine Lehrkunst ersetzen.“ (WILLMANN II, 314.)

Der Fleiss des Schülers wird sich dort leicht finden, wo das Interesse des Schülers lebhaft ist; er könnte leicht nur als Folge des Interesses erscheinen. Aber er muss auch dort eintreten, wo der Unterricht wenig oder nicht Interessantes zu bewältigen aufgibt. Dergleichen ist unvermeidlich gegeben bei jener gleichmachenden Tendenz des Unterrichts, die wir schon berührten. Da heisst es eben mit Fleiss die Schwierigkeiten überwinden, bis das Interesse sich einstellt über der Freude des erworbenen Gewinns, im Verlaufe der Arbeit, die die interessanten Anwendungen jener „schweren“ früheren Arbeit bringt u. a. Auf alle Fälle gilt es dabei im kleinen den Schüler kosten zu lassen, dass wirklich wahr ist, was Fischart sagt: „Arbeit und Fleiss, das sind die Flügel, die führen über Strom und Hügel.“ Denn auch dort, wo der Schüler seiner Naturanlage und dem ausgesprochenen Interesse folgend seine Thätigkeit entfaltet, auch im Berufsleben gilt der Fleiss. Kein grosser Künstler hat ohne anstrengenden Fleiss die Höhe seines Könnens erreicht, wohl aber sind viele grosse Anlagen nicht zur Entfaltung gekommen, weil der Fleiss fehlte. Schon in der Schule kann ein „einseitiges Interesse“ störend auftreten. Auch dem gegenüber hat der Lehrplan den Zusammenhang der Lehrgegenstände festzuhalten, der Lehrgang die Wechselwirkung der Fächer zur Geltung zu bringen, der Lehrer wird überdies gegen die überwuchernde Liebhaberei die Einsicht des Schülers zu Hilfe rufen.

Diese Einsicht in den Wert der Bildungsarbeit ist das Ergebnis der Arbeit, natürlich soll sich die rechte Einsicht einstellen. Die edelsten Motive sollen wirksam werden: das von Gott gegebene Talent soll nicht vergraben, es soll edel angewendet werden; Kenntnisse und Fertigkeiten sollen erworben werden, um sie im Dienste des Vaterlandes und der Gesellschaft zu verwerten; würdig und schön ist es, an seiner eigenen Vervollkommnung zu arbeiten. Niedriger steht die Rücksicht auf die Verwertung im künftigen Beruf zu eigenem Vorteil, verderblich ist die ausschliessliche Rücksicht auf gute Klassen oder Zensuren, Auszeichnung in der Schule u. dgl. Dergleichen muss wie die Gifte vom Arzt sehr vorsichtig gehandhabt werden, sonst schädigt es das Interesse und verdirbt den Geist des Schulunterrichtes.

„Sind die Jahre der Jugendbildung verstrichen, so soll sich der Fleiss anderer, beruflicher Arbeit zuwenden, das Interesse soll bleiben und der Verengerung des Gesichtskreises wehren, die Einsicht aber, nunmehr gereift, soll Beruf und Bildung, Arbeit und erhebende Erholung in das rechte Gleichmass setzen.“ (WILLMANN, II, 317.)

43. Die Aufmerksamkeit. Wie sich Interesse und Fleiss im Gange des Unterrichts zu bethätigen haben, wird klarer, wenn wir die psychologischen Momente der Aneignung ins Auge fassen und auf diese jene Begriffe anwenden. Es ergeben sich da sofort die Regeln: a) die Lehrinhalte sollen mit Interesse aufgefasst werden; b) das Verständnis soll mit Interesse und Fleiss gesucht werden; c) die Befestigung des Verstandenen soll mit Fleiss vorgenommen werden.

Wird ein Lehrinhalt mit Interesse aufgefasst, so folgt der Lernende dem Lehrenden mit Aufmerksamkeit. Aufmerken ist also ein interessiertes Auffassen. Es ist verschieden, je nachdem der Gegenstand, dem die Aufmerksamkeit zugewendet ist, an sich interessant ist, wie es namentlich bei den Dingen und Begebenheiten, die der darstellende Unterricht in Naturkunde, Geschichte u. s. w. vorführt, der Fall ist, oder erst interessant wird durch die Beziehung auf ein Späteres, wenn es die Grundlage gewährt für das Verständnis, oder Voraussetzung für die Anwendung und Ausübung ist, wie es namentlich bei allen Fertigkeiten vorkommt. Im Unterricht wird demnach die Aufmerksamkeit zu erhalten oder zu erregen sein, wenn man das Interesse an dem Gegenstande selbst wach erhält oder wenn man die Verwendbarkeit zum Bewusstsein bringt; dort ist das Interesse unmittelbar gegeben, hier wird es erst mittelbar erregt.

Bei Gegenständen von unmittelbarem Interesse wird die Aufmerksamkeit erhalten durch die entsprechende Stärke der Eindrücke. Es ist ein mittleres Mass einzuhalten, denn zu schwache Eindrücke sind nicht imstande die Aufmerksamkeit zu fesseln, zu starke stumpfen sie zu bald ab. Hindernisse des Aufmerkens sind Vorstellungen entgegengesetzter Art oder Häufung von Vorstellungen. Herbart verlangt daher (Pädagog. Schriften II, 539 ff.) vom Unterricht: 1. Stärke des Eindruckes, 2. Schonung der Empfänglichkeit, 3. Vermeidung des schädlichen Gegensatzes gegen schon vorhandene Vorstellungen und endlich 4. Abwarten des hergestellten Gleichgewichtes unter den aufgeregten Vorstellungen. Die Stärke des Eindruckes wird namentlich durch sinnliche Wahrnehmungen gegeben; helle Farben, lautes Sprechen werden leichter bemerkt als dunkle Farben und leise Töne; ein Bild fesselt leichter die Aufmerksamkeit als blosse Beschreibung. Zur Schonung der Empfänglichkeit darf man bei einer Sache nicht zu lange verweilen, denn Eintönigkeit ermüdet. Der Vortrag darf nicht schleppend werden und nicht zu wenig Mannigfaltiges bringen, sonst wird er langweilig; die Schüler denken an etwas anderes und damit ist ihre Aufmerksamkeit verloren. Aber diese schwindet auch, wenn der Unterricht zu schnell eines auf das andere häuft; neues bringt, bevor das frühere bewältigt wird. Zur Meidung des schädlichen Gegensatzes der Vorstellungen ist ein langsames, schrittweises Durchgehen geboten. Dabei muss für bestimmte Absätze gesorgt werden, Ruhepunkte, bei denen der Schüler verweilen kann, wobei das Gleichgewicht unter den Vorstellungen hergestellt werden kann, sonst drängt eins das andere, der Schüler hört gar nichts mehr. — Herbart betont auch schon die Schwierigkeit, allen diesen Klippen zu entgehen und verweist auf die klassischen Schriftsteller als Muster des Vorgehens.

Nicht alle Lehrgegenstände bieten unmittelbares Interesse und dann muss die Aufmerksamkeit erhalten werden durch Beziehung des Einzelnen auf den Kreis seiner Anwendung. Dergleichen ist geboten bei allem Fertigkeitsunterricht, und dazu gehören nicht bloss die Fertigkeiten im engeren Sinne, sondern auch die technische Sprachlehre, die praktische Mathematik. Eine solche Beziehung auf die Verwendbarkeit ist nicht notwendig „banausisch". Der Unterricht selber verwendet ja vieles später,

was er anfangs darbietet, und eine Verweisung darauf, dass dies und jenes später zu brauchen sein wird, auch dass es im Leben grosse Wichtigkeit hat, ist von der jedesmaligen Frage nach dem unmittelbaren Nutzen bei allen Gelernten noch wesentlich verschieden.

Damit dass wir das Aufmerken und interessierte Suchen des Verständnisses bei Gegenständen des mittelbaren Interesses zu gewinnen suchen, ist noch nicht für alle Fälle des Schullebens vorgesorgt. Es wird keiner Lehrkunst gelingen, wenn sie auch fortwährend diesem Ziele zustrebt, immer und bei jedem Individuum diese unwillkürliche Aufmerksamkeit zu erlangen. Dann muss man an den Willen des Schülers sich wenden und mittelbar die Aufmerksamkeit fordern. Durch Aufmunterungen und noch öfter durch Verweise und Strafen sucht man diese willkürliche Aufmerksamkeit zu erlangen. Aber „der Vorsatz des Schülers aufmerksam zu sein, schafft keine starke Auffassung, wenig Zusammenhang des Gelernten, wankt unaufhörlich und macht oft genug dem Ueberdrusse Platz". Wirksamer als Lohn und Strafe können Gewöhnung und Sitte sich erweisen. Wir haben in all den Massnahmen zur Gewinnung der willkürlichen Aufmerksamkeit es mit der Zucht, nicht mit dem Unterrichte, oder doch nicht mit diesem allein zu thun. Der Vorsatz, fleissig aufzumerken, hilft thatsächlich nicht lange, wenn nicht bald das Interesse an dem Gegenstande und damit die unwillkürliche Aufmerksamkeit wieder gewonnen wird, und das bleibt Aufgabe des Unterrichts.

Vgl. Herbart a. a. O. II, 543 fg.

Natürlich darf auch nicht übersehen werden, dass die Aufmerksamkeit auch von physiologischen Vorgängen beeinflusst ist; darnach sind die Pausen für die Erholung u. a. zu bemessen.

44. Die Apperception. Herbart unterscheidet von dem primitiven das appercipierende Aufmerken. Frühere Vorstellungen vereinigen sich mit dem gleichartigen Neuen, das sich darbietet. „Dies Appercipieren muss während alles Unterrichts in beständiger Thätigkeit sein. Denn der Unterricht hat nur Worte mitzuteilen; die Vorstellungen zu den Worten, worauf der Sinn der Rede beruhet, müssen aus dem Innern des Hörenden kommen. . . . Ist das appercipierende Merken schon im Gange, so soll es benutzt und nicht gestört werden. Die Rede muss dahin fortlaufen, wo sie erwartet wird, bis die Erwartungen befriedigt sind." — Das gar zu Einfache ist zu vermeiden. „Eine Haupregel ist, die Schüler unmittelbar, bevor sie selbst arbeiten sollen, in den Gedankenkreis zu versetzen, welchem die Arbeit angehört." (Päd. Schr. II, 541 ff.)

Diese freie Thätigkeit des Lernenden kann aber auch versagen und die Lehrkunst hat dann Hilfen zu bieten zur geistigen Erfassung des Gebotenen: sie hat es vorstellig oder verständlich zu machen. Apperception ist ein Dazuauffassen. Das gebotene Neue tritt in Wechselwirkung zu den früheren Kenntnissen und Vorstellungen. Auch beim Unterricht wirken Aufnahme und Reproduktion von geistigen Inhalten zusammen und die reproduzierten Vorstellungen bieten das Mittel zum Ergreifen eines geistigen Inhaltes. Da dieses Ergreifen blosses Auffassen oder durch Denken vermitteltes Fassen, also Begreifen, Verstehen sein kann, so bezeichnet die Apperception für die didaktische Technik eine Mittelstufe zwischen Aufnehmen und Verstehen und die Lehrkunst wird dem geistigen Erfassen zu Hilfe kommen durch Apperceptionsmittel und Apperceptionshilfen. Solche Apperceptionshilfen können aus dem Gesichtskreise des Schülers genommen werden, wenn etwa die Gegenstände der Heimat dazu dienen sollen, der Weltkunde Stützpunkte zu gewähren, oder wo sonst die Gleichheiten, Ähnlichkeiten oder Gegensätze des Neuen zu Bekanntem verwendet werden, das Fremde vorstellig zu machen; es

können sonst reproduzierte Vorstellungen benutzt werden, das Neue anzuknüpfen, ihm Halt zu gewähren, das Verständnis vorzubereiten: die Apperzeption schreitet psychologisch vor. Das Apperzeptionsmittel kann aber auch aus dem Wesen der Sache genommen werden, wenn das Verhältnis von Unter- und Überordnung klar gelegt wird, die Merkmale eines Begriffes oder die Bestimmung aus dem höheren Begriffe (durch Definition), Einreihung in ein System in analytischem, oder die Teilung und Einteilung, ein Aufsuchen der Folgen und Wirkungen u. a. in synthetischem Wege versucht wird. Solche Denkoperationen führen zum Verständnis der Sache aus dem Sinne, Begriffe, Grunde (nominales und reales Verständnis); auch hier wird das geistige Erfassen mittelst reproduzierter Vorstellungen ermöglicht, aber die Apperzeption schreitet logisch vor.

Festzuhalten ist, dass die Apperzeption sich vielfach von selbst vollzieht und bei gut geleitetem Unterricht vollziehen muss, der Lehrer also nicht immer darauf ausgehen soll oder muss, Apperzeptionsmittel zu bieten, sonst verfällt er in den Fehler, klar zu machen, was schon klar ist und dabei geht alle Aufmerksamkeit des Schülers verloren. „Wahl und Ausmass der Apperzeptionsmittel bestimmt sich darnach, dass das Vorstellen oder Verstehen gelinge; das Augenmerk muss immer bleiben, den Lernenden zu eigenem interessierten und fleissigen Suchen des Verständnisses zu gewinnen.“ (Willmann, II, 322.)

Karl Lange, Ueber Apperzeption, 4. Aufl. Plauen 1891.

45. Einprägen und Einüben. Von der Apperzeption ist der schnelle und sichere Fortgang des Unterrichts bedingt. Es sind aber noch besondere Massregeln notwendig, um auch die Befestigung des Gebotenen im Geiste des Schülers zu erreichen. Diese Befestigung geschieht durch Einprägen oder durch Einüben in allerlei Anwendung. Das Gedächtnis darf über der Bildung des Verstandes nicht vernachlässigt und nicht gering geschätzt werden. Etwas Wahres hat der alte Spruch: tantum scimus, quantum memoria tenemus. Die alte Zeit legte gerade auf das gedächtnismässige Lernen das Hauptgewicht und verwandte viel Zeit auf das Nachsprechen, Chorsprechen in der Schule, verlangte das Memorieren zu Hause, dem wieder das Rezitieren in der Schule entsprach. Um das so Gelernte festzuhalten, wurden fleissig Wiederholungen angestellt; repetitio est mater studiorum. Auch darin liegt viel Richtiges. Ein zurückgreifendes Wiederholen, das zum Nachschlagen, Nachlesen, Aufschreiben veranlasst und fort und fort anregt, auffrischt, was im Gedächtnis zu erblassen beginnt, ist von höchstem Wert, mehr als ein Wiederholen von Massen, wenn der Lehrer merkt, dass ganze Reihen, die schon einmal durchgegangen waren, im Gedächtnisse der Schüler fehlen. In dem Sinne hat es wohl Mager gemeint, wenn er zu sagen pflegte: wenn die Repetition nötig wird, dann kommt sie meist schon zu spät. Ein solches Zuspätkommen wird nicht leicht vorkommen, wenn auch bei dem Einprägen auf die Anwendung gebührend Rücksicht genommen wird. „Gegenstand der Gedächtnisarbeit und Übung soll vornehmlich das Anwendbare sein, und dieses soll befestigt werden zur Anwendung und durch Anwendung.“ „Man soll lernen, womit etwas zu machen ist und lasse mit dem Gelernten machen, was thunlich ist.“

„Was sich voraussichtlich durch Anwendung befestigen lässt, braucht nicht eingeprägt zu werden," aber „Was bereit liegen muss, damit die Anwendung in Gang komme, muss gut eingeprägt sein." Diese Forderungen Willmanns sind von weitreichender Bedeutung. Zunächst sind sie gerichtet an den Sprachunterricht und die Mathematik, wo die Beziehungen vom Lernen zum Anwenden am leichtesten sind. Eine Sichtung des philologischen Lehrstoffes in der Art, dass in der Grammatik nichts gelernt wird, was nicht irgendwie bei der Lektüre verwertet werden kann, ist in jüngster Zeit in Angriff genommen. Aber darüber hinaus hat die Schule jene Punkte im Auge zu behalten. Die Wechselbeziehungen der Gegenstände bieten zu mannigfacher Anwendung des in einem Gegenstande Gelernten in einem anderen Veranlassung: der Sprachunterricht in der Geschichte und umgekehrt, die Lektüre und Erklärung der Werke verschiedener Litteraturen u. s. w. Dadurch wird eingeprägt, befestigt, dem Vergessen gewehrt und darüber hinaus der Isolierung der einzelnen Reihen vorgebeugt, kurz durch solche Anwendung erst das Gelernte geistig verfügbar gemacht. Wird das Einprägen und Anwenden so gehandhabt, dann zeigt es sich vom Einüben nicht so weit verschieden als es wohl auf den ersten Blick scheint. Zunächst hat das Einüben bei allen Fertigkeiten seine Stelle und da macht Übung den Meister. „Das Ausüben ist das verständlichste Ziel des Einübens." Der Lehrer hat nur durch planmässiges Vorgehen und allmähliches Ansteigen in den Aufgaben für die Festigung der Kraft zu sorgen; nicht mechanisches Abrichten — so wenig wie beim Einprägen mechanisches Auswendiglernen — sondern Hinführen zu verständnisvollem Thun ist Aufgabe.

Fauth, Das Gedächtnis, Gütersloh 1888. Dörpfeld, Denken und Gedächtnis, 2. Aufl. Gütersloh 1884 (4. Aufl. 1891). Dort S. 170 der Satz: „Wer im Unterrichte das Memorieren vernachlässigt, ist ein Thor; wer aber das Denken vernachlässigt, ist ein zweifacher Thor und wenn er dazu beim Repetieren die judiziösen Memoriermittel nicht benutzt, ein Dreifacher."

Eine natürliche Anwendung des Gelernten ist das Lehren desselben, das so vielfach als Ziel und Abschluss des Lernens erscheint (vgl. S. 89). „Aus gutem Grunde im Wesen der Sache gilt es aus alter Tradition für die höchste Ehre in einer Wissenschaft, ihr Doktor zu sein (selbst für Aerzte, die nicht lehren): die rechte Probe, dass man die Wissenschaft hat, ist, dass man sie lehren kann." Wiese, Briefe II, 133.

46. Die logischen Momente im Lehrverfahren. Schon bei der Bestimmung des Lehrganges sind, wie wir gesehen haben, die Richtungen, die durch Analyse und Synthese bezeichnet werden, wichtig. Auch bei der Behandlung kleinerer Lehrinhalte hat der Lehrer diese beiden Richtungen zu beachten, wenn er sachgemäss vorgehen will. Es kann vom Allgemeinen ausgegangen werden, um zum Besondern, vom Sinn, um zum Ausdruck zu gelangen, oder umgekehrt vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Ausdruck zum Sinn fortgeschritten werden. Die Synthese belegt das Abstrakte durch das Konkrete, am besten wenn sie bis zur Anschauung gelangt; die Analyse veranlasst die denkende Bearbeitung des Konkreten und schreitet zum Allgemeinen vor durch Abstraktion, Generalisation, verfolgt Grund und Ursache. Das Abstrakte wird durch das Konkrete vorstellig; ohne Beziehung auf das Besondere bleibt das Allgemeine (Worte, Begriffe, Sätze) leicht inhaltsleer. Das Konkrete wieder wird durch das Abstrakte begriffen, denn das Allgemeine erst gibt die Möglichkeit, das

massenhafte Einzelne zu überblicken, zu ordnen, geistig zu erfassen und zu beherrschen. Eines ist also so notwendig wie das andere; für den Unterricht ist es wohl ebenso oft notwendig, die Gedanken anschaulich zu machen wie die Anschauung gedanklich zu verarbeiten. In diesem Auf- und Niedersteigen vollzieht sich das geistige Erfassen vermöge der Apperzeption und in der Klarlegung der logischen Verhältnisse der Über- und Unterordnung, der Einordnung u. a. ergibt sich ein Gutteil der Apperzeptionshilfen und -Mittel, die wir oben berührt haben.

Häufig angeführt wird der Ausspruch Kants: „Anschauungen ohne Begriffe sind blind, Begriffe ohne Anschauungen sind leer.“ Goethe erklärt in Dichtung und Wahrheit, auf zweierlei Weise könne der Geist höchlich erfreut werden, durch Anschauung und Begriff; „aber die Anschauung erfordert einen würdigen Gegenstand, der nicht immer bereit, und eine verhältnismässige Bildung, zu der man nicht immer gelangt ist. Der Begriff hingegen will nur Empfänglichkeit, er bringt den Inhalt mit und ist selbst das Werkzeug der Bildung.“

Wenn sich die Frage erhebt, welcher der beiden Wege, die sich darbieten, soll im Unterricht eingeschlagen werden, so kann man nur antworten, häufiger wird man vom Konkreten zum Abstrakten, fortschreiten, von der Anschauung zum Begriff, von der Erscheinung zum Gesetz, vom Beispiel zur Regel, vom einzelnen Wesen zur Gattung, vom Wahrnehmen zum Denken. Das zeigen auch schon die beiden ersten Glieder unserer Reihen: Aufnehmen, geistig Durchdringen, Befestigen — empirisch, logisch, technisch. Aber oft ist auch der umgekehrte Weg einzuschlagen. Wo durch das Wort ein Begriff gegeben ist, kann von diesem ausgegangen und der Inhalt desselben gefunden, die Leerheit ausgefüllt, bis zur Anschauung fortgeschritten werden. Schon der Elementarunterricht wird oft Gelegenheit finden in der Weise vorzugehen, damit nicht die Worte leerer Schall bleiben, und auch der gelehrte Unterricht wird dazu Veranlassung finden, und auch hier kann oft eine Anschauung der Schluss einer Erörterung sein.

Überall wo Ernst gemacht wird mit der Forderung, dass aller Sprachunterricht auch Sachunterricht sein müsse und jeder Sachunterricht auch wieder beizutragen habe zur besseren Erkenntnis und besseren Beherrschung der Sprache, wird solche Verknüpfung von Anschauung und Begriff geboten sein. Bei der Erlernung fremder Sprachen ist es gut, wenn gleich neben das Wort eine Anschauung durch ein Bild tritt, also z. B. neben die verschiedenen Ausdrücke, womit Homer die Rüstung der Helden, das Schiff und seine Bestandteile u. s. w. benennt, ein Bild der betreffenden Gegenstände u. a. In der Grammatik ist die Regel das Allgemeine, das Beispiel das Besondere. Bekanntlich hat schon Fr. A. Wolf das Vorgehen von der Regel zum Beispiel als „elende Methode“ verurteilt, die Regel ist aber nicht gering zu achten und auch das Voranstellen der Regel hat hie und da seine Vorteile, wenn es gilt, die Schüler heuristisch mitarbeiten zu lassen, indem sie selbst Beispiele bilden oder Beispiele aus der Lektüre beibringen.

In der Mathematik ist der Lehrsatz das Abstrakte, das Exempel das Konkrete, das Schema als Zeichnung (Figur) oder Formel vermittelt die beiden: die Figur ist anschaulich und drückt doch allgemeine Sätze aus. In dem Gebiete der Mathematik ist die Bedeutung des Allgemeinen und

die Tragkraft und Tragweite der allgemeinen Lehrsätze am leichtesten anschaulich zu machen, wenn man nur die Anwendung derselben (z. B. im Gebiete der mathematischen Geographie) verfolgt. — Wie der Sprachunterricht darauf sehen muss, die Worte, die er verwendet, mit Inhalt zu erfüllen, so muss auch die Mathematik für klare Anschauung sorgen, wenn sie ihre Rechnungen auf einem besonderen Gebiete anwenden will.

Wie hier das Abstrakte, so überwiegt in der Geschichte und der Naturlehre das Konkrete. Aber auch die Geschichte verwendet viele allgemeine, also abstrakte Begriffe und der Schüler muss lernen, sie zu verstehen. Er wird diese erfassen können, wenn ihm entsprechende Einzelnheiten erzählt werden, wodurch eben die Anschaulichkeit erreicht wird. Er muss z. B. vieles hören oder lesen, bevor er sich bei den Worten: Tyrannis, Oligarchie, Demokratie, Verfassungskämpfe, Revolution, Restauration u. s. w. das Richtige denken kann. Die epische Poesie ist nach dieser Richtung Muster der Darstellung. Auch Zeichnung und Bild veranschaulichen den Geschichtsunterricht. Er hat aber nicht bloss für Veranschaulichung zu sorgen. Es muss auch das Besondere auf das Allgemeine zurückgeführt werden, durch Vergleichung müssen allgemeine Begriffe gefunden, das Bleibende in der Erscheinungen Flucht erkannt werden. Auch hier also gilt es Synthese und Analyse in angemessener Weise zu verbinden. Ebenso hat die Naturlehre nicht bloss Stoffmassen auszubreiten, sondern für gedankliche Verarbeitung zu sorgen, der Anschauung Genüge zu leisten, aber die Begriffe nicht zu vernachlässigen, und sie wird nicht bei den einzelnen Exemplaren oder Thatsachen stehen bleiben, sondern zum Allgemeinen der Art und Gattung, zum Grund und Gesetz vorschreiten. Der Unterricht ist unwirksam, der bloss Stoffe bietet, und eine zu grosse Fülle desselben ist der geistigen Durchdringung hinderlich. „Pflege, Ausnutzung und gedankliche Verarbeitung der Anschauung sind umgekehrt proportioniert mit der Dicke der Lehrbücher und der Masse der Lehrapparate“ (Willmann II, 334).

47. Die Artikulation der Lehrinhalte. Der Unterricht hat die natürliche Gliederung der Lehrstoffe zu beachten; besonders die didaktische Formgebung hat für diese Gliederung im Grossen zu sorgen und sie wird es am besten thun, wenn sie die organischen Einheiten und die genetischen Reihenfolgen beachtet (s. oben S. 92 ff.). Dieselbe Forderung der entsprechenden naturgemässen Gliederung des Lehrstoffes tritt aber auch beim Lehrverfahren auf, wo kleine und kleinste didaktische Einheiten dem Schüler durch Beihilfe des Lehrers fassbar gemacht und zugleich für das Haften des Gelernten Obsorge getroffen werden muss. Da der Zusammenhang zwischen den Teilen und dem Ganzen festgehalten, die Wechselbeziehungen klar gelegt sein wollen, so kann diese Gliederung, die das Lehrverfahren vornimmt, als Artikulation der Lehrinhalte bezeichnet werden. Damit ist die Auffassung der organischen Gestaltung festgehalten und das willkürliche Zerschlagen wie das Zerbröckeln in kleinste Teilchen, die von einander nicht mehr sich unterscheiden lassen, abgewiesen, denn damit wäre auch die Verbindungsfähigkeit zur Einheit aufgehoben. Die Artikulation verlangt demnach eine Reihenfolge unterscheidbarer, zu einer

Einheit verbundener Punkte. Die Zwischenglieder müssen als solche aufgefasst, die Verbindungsfäden, die die unterschiedenen Punkte vereinen, gewahrt bleiben.

Dabei tritt das subjektive Element stärker hervor: der Lehrer verfügt diese Artikulation, damit der Schüler den Lehrinhalt sich zu eigen machen kann. Dieser Zweck verweist uns auf die psychologischen Momente der Aneignung und von da ergeben sich allgemeine Normen für diese Thätigkeit des Lehrers. Die Stufen der Aneignung sind Auffassen, Verstehen, Befestigen. Die Auffassung wird ermöglicht oder erleichtert durch die Klarheit der Darstellung, durch die Deutlichkeit, mit der die Teile des gebotenen Lehrinhaltes auseinandertreten und so im einzelnen erkennbar werden. Das Verstehen, das der Lehrer durch Erklärung oder Entwicklung fördert, verlangt Übersichtlichkeit der Teile; die Stellung des einzelnen im Ganzen muss da beachtet, auf eine Zusammenfassung in ein System muss ausgegangen werden: am besten wird ihm gedient durch systematische Übersichtlichkeit. Das Befestigen geschieht durch Festhalten im Gedächtnis oder durch Einprägen in allerlei Übung, am besten durch Anwendung (S. 111); am leichtesten gemerkt werden kurze, fest verbundene (associierte) Reihen, und dem Üben und Anwenden dienen bewegliche Elemente, die sich leicht kombinieren lassen.

a) Von Alters her hat alle Lehrkunst auf die Deutlichkeit ein grosses Gewicht gelegt, und dass dafür die gute und zweckentsprechende Einteilung ein Hauptmittel ist, ist in dem alten Satze ausgesprochen, dass nur der gut lehre, der gut einteile: qui bene distinguit, bene docet. In dem lateinischen distinguere liegt schärfer als in dem deutschen Ausdrucke das Auseinandertreten der Teile ausgedrückt. Schon dadurch werden sie deutlich, vorausgesetzt dass die Grösse eine entsprechende ist. Sind sie zu gross, so hindert das das klare Erkennen, sind sie zu klein, so können sie nicht mehr unterschieden werden oder es bedarf doch erst der Vergrösserungsgläser, um sie unterscheidbar zu machen. Der Unterricht darf solche künstliche Mittel verwenden, aber er muss dann doch die wahre Grösse und Bedeutung des Gegenstandes auch zum Bewusstsein bringen. Ein gutes Einteilen verlangt ja doch, dass jedes Glied seiner Bedeutung nach zur Geltung komme. Es darf das Unbedeutende nicht über Gebühr erhoben werden, nicht ein Glied in scharfe Beleuchtung gestellt, alles andre im Dunklen gelassen werden, das gäbe eine falsche Auffassung des Ganzen. Die Klarheit verlangt richtige Verteilung von Licht und Schatten, Abstufung nach der Stellung jedes Einzelnen. — Diese Abstufung ist auch nur dann möglich, wenn ein Gegenstand in einer gewissen Ausdehnung und Grösse erscheint, wodurch die Entfaltung nach allen Richtungen hin hervortreten kann. Der Deutlichkeit schadet zu grosse Gedrängtheit, Kürze, Dürre. Die epische Breite der Erzählung ist der klaren Auffassung günstig, nicht aber die historische Tabelle oder die trockene Aneinanderreihung von Namen und Zahlen; nicht das Gerippe allein darf von einem Tiere vorgelegt werden, das man kennen lernen soll, sondern das Tier in seinem vollen Bau, womöglich das lebende Tier in kraftvoller Schönheit.

b) Damit ist aber die Verwendung des Knochengerüstes und der historischen Tabelle nicht aus dem Unterricht verwiesen. Verständnis und Einprägung verlangt gedrängte Übersicht dessen, was sich vor dem Blick in Fülle entfaltet hat, da ist ein Zusammenfassen des Wichtigen, Verdichten des weit Ausgebreiteten in eine präzise feste Form geboten. Wie der Chemiker aus den von der Natur gebotenen Materien die wirksamen Stoffe ausscheidet, so soll hier das Wichtige, Wesentliche herausgezogen, ein „Auszug" gemacht werden, und wie man von der Quintessenz eines Dinges (quinta essentia) spricht, so kann wohl der Auszug nochmals ausgezogen werden, bis man auf den Grundgedanken, die Grundidee kommt, den Ausgangspunkt und Zielpunkt oder den Endzweck darlegt. Auf das Wesentliche kommt es dabei an, das vom Unwesentlichen abgetrennt wird: alles Verständnis geht darauf aus, das Wesen der Sache zu erforschen. Dabei wird auch die innere Verbindung, der organische Zusammenhang der Teile zur Wirksamkeit gebracht. Der Lehrer hat diesen innern Zusammenhang klarzulegen oder aufsuchen zu lassen, wo er etwa übersehen werden könnte, und gar oft wird sich dem überraschten Blick des Schülers ein solcher innerer Zusammenhang zeigen, wo vorher nur eine äusserlich verknüpfte Reihe erschienen war: mit dem Erfassen des inneren Zusammenhangs ist das Verständnis erreicht. Oft ist eine solche gedrängte Übersicht, die auch den innern Zusammenhang aufzeigt, durch eine Tabelle (σύστημα) anschaulich zu machen, und eine solche Hilfe ist zu benutzen, wo es möglich ist; Sache der Lehrkunst ist es, den Gang des Unterrichts so zu leiten, dass diese Übersicht als Ergebnis früherer Arbeit gleichsam wie von selbst sich einfindet.

c) Solche Übersichten dienen auch dem Behalten und Einprägen im Gedächtnis. Der Memorierarbeit ist durch kurze gedrängte Reihen am besten gedient, wobei das Gedächtnis nicht notwendig inneren Zusammenhang verlangt, sondern ihm auch mit äusserlicher Anreihung und Anknüpfung gedient ist. Auch für die Gedächtnisarbeit ist also eine Abscheidung des Unwesentlichen erwünscht, damit die Überfülle des Stoffes dem festen Einprägen und sicheren Behalten nicht hinderlich werde, und unbedingt auszuscheiden ist alles, was der Schüler von selbst zu dem Gemerkten hinzugeben oder hinzufinden kann. Die trockene Aufzählung von Namen und Daten, die Geschichtstabelle, die als Lehrbuch zu verwerfen ist, kann als Lernbuch ausgezeichnete Dienste leisten, und so sind gar manche Schulbücher, die zu sehr Lehrbücher sein wollen und etwa dem Selbstunterricht oder Privatstudium angemessen sind, verwerflich, weil sie keine Lernbücher sind, die Gedächtniskraft des Schülers überbürden, den Unterricht selbst schädigen, weil der Schüler meint, was der Lehrer sagt, stehe sonst schon im Buche, und die Meinung gross ziehen, die in der Schule zugebrachte Zeit sei eigentlich Zeitverschwendung, was ja thatsächlich der Fall ist, wenn der Schüler in der Schule ohne Schaden unaufmerksam sein kann, und alles zu Hause aus dem Buche erst „lernen" muss. Vollendet wird das Zerrbild des Unterrichts, wenn in dem Bestreben, möglichst viel Censuren und Noten zu erzielen (vgl. oben S. 108), recht ausgiebig geprüft und examiniert wird; denn das Prüfen muss

seiner Natur nach darauf ausgehen zu ergründen, was der Schüler weiss, wobei immer nur der eine Schüler beschäftigt ist. Das Examinieren steht im Gegensatze zum Wiederholen, welches dem Unterrichte dient zur Einprägung des Lehrstoffes im Gedächtnis (einfache Wiederholung), ein Vergessen des Gelernten verhütet oder kleine Schäden im Gedächtnis ausbessert (zurückgreifendes oder rekurrierendes Wiederholen), dem Lehrer sagt, wie weit das Verständnis vorgeschritten ist und endlich Mittel bietet, das Verständnis selbst zu fördern und das Gelernte frei verfügbar zu machen (kombinierende und variierende Wiederholung). „Aufs Examen mag immerhin Lob oder Tadel folgen, dem Repetieren ist beides fremdartig.“ (Herbart, Päd. Schr. II, 564.)

Die Wichtigkeit des Gedächtnisses (s. oben S. 111 fg.) fordert von der Schule, die Gedächtnishilfen dem Schüler anzugeben und verwenden zu lassen. In der Einseitigkeit der Hochhaltung der Verstandesthätigkeit und der Ausbildung des Urteils wurde diese Seite seit der Aufklärungszeit vielfach vernachlässigt. Wir müssen da zurückblicken, wie die Alten vorgiengen, die ihrem Gedächtnis mehr vertrauen mussten als wir, die wir so viele Bücher leicht zur Hand haben und so viel schreiben, aber auch um so grössere Massen bewältigen müssen. Sie fassten die Weisheit auf engsten Raum zusammen, am liebsten in einen Spruch (wie jener Kalif in der Parabel Rückerts, der die Weisheit seiner Bibliothek, zu deren Fortschaffung hundert Kameele nötig waren, endlich in einen Spruch zusammenfassen liess), und die längeren Reihen, die zu merken waren, traten in Versen auf: von den Hymnen zu Ehren der Gottheit und den grossen epischen Dichtungen bis zum einfachen Volkslied und zum Zauberspruch, womit wohl heute noch ein Schade am lieben Vieh „besprochen“ wird, und den Kalenderangaben im Cisiojanus. Solche Mersprüche sind leicht zu behalten; die formelhafte Reihe wird durch Rythmus und Gleichklang zusammengehalten, dass kein Stückchen daraus entschwinden kann, und so ist der Zweck erreicht, wenn auch der Spruch selbst nicht immer besonders „geistreich“ erscheint. Die Schule thut gut daran, wenn sie solche Mittel benützt, um die Gedächtnisarbeit zu erleichtern. Die verschiedenen versus memoriales sind gut, wenn sie ihren Zweck erfüllen. Die vielgeschmähten gereimten Genusregeln der lateinischen Grammatik z. B. sind nicht abzuweisen; nur dann sind sie verwerflich, wenn sie wie das „Viele Wörter sind auf is masculini generis“ neben den häufig gebrauchten eine Masse von Worten mit zusammenhäufen und einprägen lassen, die der Schüler fast nie verwendet findet und nie verwenden kann. Auch bekannte Aussprüche historischer Personen, „geflügelte Worte“, können als Gedächtnishilfen dienen. Fremde Worte werden leichter gemerkt, wenn sie an bekannte angeschlossen werden, wenn auch nur dem Klange nach. Die Volksetymologie hat sich auf diese Weise viele fremde Namen zurechtgelegt und wie beim Sprichwort kann der Unterricht auch hier vom Volke lernen. Nur darf der Unterricht nicht bei solcher Erklärung stehen bleiben; er wird das Komische solcher Umdeutungen herausfinden (und das Komische selbst hilft das fremdklingende Wort merken) und wird die richtige Erklärung, wo es möglich ist, geben: die richtige

Etymologie ist ja vielfach das beste Apperzeptionsmittel und dient dann dem Verstehen und Merken zugleich. — Auch dass das Merken durch körperliche Bewegung unterstützt wird, kann der Unterricht benützen. Lautes Nachsprechen, Chorsprechen trägt auch bei zum Einprägen; die griechischen Accente z. B. werden leichter gemerkt, wenn sie von einer entsprechenden Bewegung mit der Hand begleitet („gehauen") werden. Erregt dergleichen die Heiterkeit der Knaben, so schadet das durchaus nichts, wenn der Lehrer die Schüler nur sonst fest in der Hand hält. „Heiterkeit ist der Himmel, unter welchem alles gedeiht, Giftpflanzen ausgenommen", wie Jean Paul sagt. — Auch allerlei kleine Kunstgriffe der Mnemotechnik können im Unterricht verwendet werden, z. B. Sprüchlein oder Worte oder Buchstaben zum Behalten von Zahlen u. a., besonders die Verteilung des zu Merkenden in einem Raumschema, wobei sich in erster Linie die Landkarte darbietet zum Merken auch der historischen Thatsachen.

„Was sich voraussichtlich durch Anwendung befestigen lässt, braucht nicht eingeprägt zu werden" (S. 112), das Einüben wirkt sicherer als das Memorieren, und wenn einmal ein Können erreicht ist, das geht nicht so leicht wieder verloren. Das Einüben verlangt aber ein Variieren und Kombinieren des Gebotenen.

Kombinationen und Variationen fördern die Aufmerksamkeit, ergeben ein zwanglos festes Behalten und führen tiefer ein in das Verständnis des Gegenstandes. Sie sind also überall zu benützen, wo es nur möglich ist. Die Geographie macht davon Gebrauch, wo sie wiederholend Gleichheiten, Ähnlichkeiten, Verschiedenheiten aufsuchen lässt; die Geschichte, wenn sie eine grössere Partie nach verschiedenen Gesichtspunkten überblicken lässt; die Lektüre, wenn sie ein gelesenes Werk nach bestimmter Richtung hin zu besonderem Zweck, etwa zu einem schriftlichen Aufsatz, noch einmal durchlesen lässt. Die Lektüre der Werke in fremden Sprachen muss immer wieder zurückgreifen auf Wortschatz, Grammatik u. s. w. und findet in immer neuer Verwendung das in der Grammatik Gelernte wie die bereits vorgekommenen Worte. Ähnlich wird in der Mathematik das früher Gelernte im weiteren Verlaufe des Unterrichts immer wieder angewendet. Alle Fertigkeiten, auch Lesen, Schreiben, Zeichnen, Turnen, Musik verwenden immer wieder in neuen und weiteren Variationen und Kombinationen das früher Gelernte und schreiten so vom Einfachen und Leichten fort zum Schwierigen und Komplizierten.

Die eigenen Versuche des Schülers begleiten da die einzelnen Schritte des Unterrichtes, wenn nicht diese Versuche selbst als die Schritte des allmählichen Fortganges angesehen werden müssen. Dem Versuche des Schülers gebührt die Korrektur von Seite des Lehrers. Sie kann das Wissen oder Können (oder beides zugleich) berichtigen; sie kann der Auffassung, dem Verständnis oder der Anwendung zu Hilfe kommen. Die Arbeit des Schülers zeigt dem Lehrer ja, wo noch Mängel vorhanden sind, und der Lehrer wird sich Mühe geben diesen Mängeln abzuhelfen. Dazu werden die Schüler mitwirken müssen: die Korrektur hat also ein heuristisches Moment, wenn der fehlende Schüler und seine Mitschüler ver-

anlasst werden den Fehler aufzufinden und das Richtige herauszubekommen. Dieses Richtige muss anschaulich gemacht, auf die Tafel geschrieben, (vom Schüler nachgeschrieben) oder vom Lehrer vorgemacht werden: das ist das deiktische Moment der Korrektur. Sie kann aber auch ein erklärendes Moment haben, wenn die Fehler bis auf den Grund zurückverfolgt und von da aus das Richtige erklärt wird. Es kann sein, dass der Lehrer entdeckt, der Grund des Fehlers liege bei ihm und seinem Vorgehen, dann hat er bei sich zu bessern; der erfahrene Lehrer lernt auch die Fehlerquellen kennen und versieht sie mit einem entsprechenden Merks! So gibt es auch ein Präventivverfahren gegen die Fehler und das ist wohl anzuwenden; es ist besser als die roten Striche hinterher, wie es besser ist Krankheit verhüten als Krankheit heilen, denn zu leicht frisst sich ein Schaden ein und hinterlässt unangenehme Narben.

Der allgemeinen Gültigkeit der Stufen der Aneignung gemäss lässt sich also für die Behandlung einer jeden Unterrichtseinheit ein Kanon aufstellen:

1. Was kann für die Auffassung des Gegenstandes gethan werden? Wie ist der Gegenstand am besten klar, deutlich zu machen?

2. Was ist für das Verständnis des Gegenstandes zu thun? Wie kann es durch Übersichtlichkeit (systematische Anordnung) gefördert werden?

3. Welche Mittel zur Einprägung bieten sich in Associationen, Merksprüchen, Formeln u. a.

4. Wie lässt sich die Einübung vornehmen? Welche Variationen, Kombinationen, welche Anwendungen sind möglich?

Da das Neue an das Alte anzuschliessen, das Einzelne in das Ganze einzufügen ist, so ergeben sich noch zwei Punkte. Es geht nämlich jenem vorher eine Vorbereitung: Anknüpfung an das Frühere und Hinleitung zum Neuen durch Wiederholung, heuristisches Wachrufen des Älteren u. a. Es folgt nach ein Überleiten des Gelernten in den Kreis des Ganzen, wenn möglich ein Hinüberleiten in den Interessenkreis.

In der viergliedrigen Reihe zeigt sich eine (nach dem früheren vielleicht auffallende) Annäherung an die Herbartsche Reihe: Klarheit, Association, System, Methode (s. oben S. 87). Aber recht absichtlich wurden hier auch von uns die Fremdworte gebraucht, um diese Aehnlichkeit hervortreten zu lassen. Gerade auf diese Anwendung der Formalstufen im Unterricht ist von seite der Unterrichtslehre und der Lehrer soviel Sorgfalt und Arbeit verwendet worden, dass es bedauerlich wäre, wenn dies umsonst gethan sein sollte. Das ist nicht der Fall. Es kann im Gegenteil heute als völlig ausgemacht gelten, dass die Achtsamkeit auf die Formalstufen dem Unterrichte viel Segen gebracht hat und dass sie durchaus heilsam ist, wenn nicht starres Festhalten an der bestimmten Form, sondern freie Benutzung, verschieden nach der jeweiligen Sachlage, obwaltet. Die Formalstufen dürfen nicht zur Schablone werden. Wenn eine Fähigkeit der Variation schon in der Theorie kenntlich gemacht wird, so darf man ihr deshalb noch nicht Inkonsequenz vorwerfen. Aus der obigen viergliedrigen Reihe ist sofort unsere so oft verwendete dreigliedrige wieder hergestellt, wenn nur 3. und 4. als 3a und 3b angeschrieben wird, denn meist wird sich nur entweder gedächtnismässiges Einprägen oder Einüben in der Anwendung ermöglichen lassen; dass Dörpfeld von der Herbartschen Reihe auf die dreigliedrige gekommen ist, wurde schon oben erwähnt. Wir sind Herbart darin gefolgt, dass wir diese Stufen der Aneignung als „Tragbalken" der didaktischen Formgebung und Technik verwenden und unterscheiden uns von ihm doch nicht bloss in der Ableitung und der Zahl. Auch wenn wir bis 4 zählen, bleibt die „Association" an dritter, das „System" an zweiter Stelle. Bei Herbart heisst „Association" Verknüpfung des Einzelnen, das gehört zur Übung und Kombination; bei uns heisst Association (wenn wir schon das Wort

anwenden) Herstellung festverbundener Reihen, um das Merken zu erleichtern; dem muss das „System", d. h. die Uebersicht, Einsicht in den inneren Zusammenhang vorangehen. Wir bekommen eine fünfgliedrige Reihe, wenn wir mit der „analytischen Vorbereitung" (der „heuristischen Einleitung") beginnen und mit der Anwendung schliessen. Im Gange des Unterrichts wird sehr häufig eine solche Einleitung notwendig oder doch erspriesslich sein, aber nicht immer. Dann nicht, wenn z. B. in derselben Lehrstunde im organisch-genetischen Lehrgang von einer Lehreinheit zur andern fortgeschritten wird. Dann ergibt sich auch das Einreihen in das Ganze des Lehrstoffes von selbst und auch ein Ueberleiten in den Interessenkreis wird ohnehin nicht immer sich ermöglichen lassen: wir werden also nicht immer und überall in unserer Reihe bis 6 zählen können. Selbst wenn wir nur die mittleren vier festhalten wollen, so sind da Abstufungen nach der Lehrform geboten. Beim erklärenden Unterricht schieben sich Auffassung und Verständnis ineinander: ein Text wird vorläufig aufgefasst, das Verständnis wird gesichert, dann erst ist eine vollständige (Total-)Auffassung möglich. Beim entwickelnden Unterricht fällt die Sorge für Auffassung und Verständnis zusammen: von Anfang an ist verständnisvolle Auffassung zu erstreben. Wo das Einüben möglich ist, braucht das Einprägen nicht erst besondere Obsorge u. s. w. Der Unterricht soll nicht schablonisiert und nicht mechanisiert werden und wer das unternimmt, handelt unrecht. Wohl gibt es auch im Reiche des Geistes bestimmte Gesetze, die wollen aber mit Freiheit gehandhabt werden und zu ihrer Anwendung berufen ist nur, wer innerhalb der Schranken, die diese Gesetze ziehen, mit Einsicht und Takt frei schalten kann.

48. Der darstellende Unterricht. Aus der Betrachtung der Stufen der Aneignung ergab sich (oben S. 87 ff.) die Unterscheidung der verschiedenen Lehrformen. Je nachdem in dem Gegenstande das empirische, logische oder technische Moment überwiegt, muss die Art des Unterrichts verschieden sein. Schon füher wurde aber auch angedeutet, dass eine scharfe Trennung nicht möglich ist, sondern dass sich in den Lehrfächern verschiedene Lehrformen verbinden müssen. Das Lehrverfahren wird diese Verbindung herzustellen haben. Für die Hauptformen des Unterrichts lassen sich aber allgemeine Normen aufstellen und so sollen diese Hauptformen hier noch besonders besprochen werden.

Im darstellenden Unterricht überwiegt das empirische Moment. Was ihn charakterisiert und von andern „Darstellungen" (des Dichters, Redners, Forschers, Schriftstellers) unterscheidet, ist, dass er 1. ein Wissen erzeugen, 2. damit bildend auf den Lernenden wirken und 3. dieses Wissen in ein Gesamtwissen einordnen, mit dem Zuwachs an Wissen der Gesamtbildung, ja der Ausbildung der ganzen Persönlichkeit dienen will (S. oben S. 55). Das ist eben Sache alles Unterrichts und nur eine Darstellung, die darauf ausgeht, ist darstellender Unterricht. — Der Stoff, den dieser behandelt, ist vielleicht schon teilweise bekannt („nicht aller Lehrstoff ist Lernstoff" S. 100), das Lehrverfahren wird dieses Bekannte heranziehen, in neue Beleuchtung rücken, jedenfalls an dieses anknüpfen: die Heurese wird der eigentlichen Darstellung voranschreiten. Sie wird, soweit sie früher Gelerntes und Gesehenes heranzieht, wiederholend vorgehen, damit auch das folgende mit dem früheren verbinden. Der Lehrer soll „nichts sagen, was der Schüler sagen, nichts geben, was er finden kann" (s. S. 101). Der Lehrer muss zu dem Behufe Gesichts- und Interessenkreis des Schülers kennen; besonders häufig werden orts- und heimatskundliche Elemente heranzuziehen und zu verwenden sein.

Ein Teil des Darzustellenden lässt sich vielleicht veranschaulichen: damit tritt der zeigende oder deiktische Unterricht in sein Recht. Was geschaut wird, haftet besser, als was bloss gehört wird: der Lehrer

hat also darauf Bedacht zu nehmen, wo er seine Darstellung durch Vorweisung des Bildes einer Person, einer Örtlichkeit, einer Scene oder Handlung oder durch Vorweisung eines Objektes beleben kann. Es ist von vornherein zu überlegen, wo dieses Vorzeigen an der richtigsten Stelle ist. Ein solches Anschauungsobjekt ist aber auszunützen und es ist dabei mit der Anzahl Mass zu halten, um nicht zu zerstreuen, statt zu vertiefen (s. S. 88. 114).

Die Darstellung ist nach dem Gegenstand erzählend oder beschreibend und schildernd. Die Erzählung macht den grössten Eindruck auf das jugendliche Gemüt. Das Interesse kommt dem Unterrichte hier entgegen; schon die kleinen Kinder wollen Geschichten erzählt haben und sie werden nicht müde, auch dieselbe Geschichte immer wieder anzuhören, wenn sie nur gut erzählt wird. Der Unterricht soll klassischen Erzählungen nachstreben. Das Epos, die „ruhige Darstellung des Fortschreitenden“, kann Muster sein, auch darin, dass alles trotz reicher Entfaltung zum bestimmten Ziel hin fortschreitet; der Unterricht soll sich auch bewusst bleiben, dass die gute Erzählung nicht bloss ein Wissen bringen, sondern auch das Gemüt ergreifen, nicht bloss das Interesse erregen, sondern auch Teilnahme und Hingebung erwecken soll.

Minder wirksam als die Erzählung ist die Beschreibung, aber auch sie kann, wenn sie nur richtig gestaltet wird, fesseln und nachhaltiges Interesse erregen, das über die Zeit der Schule hinaus fortwirkt. Das Zeigen wird die Beschreibung ergänzen; in der Schilderung kann auch der persönliche Anteil des Lehrenden zum Ausdruck kommen und die Teilnahme des Lernenden in Bewegung bringen.

Voraussetzung für die richtige Gestaltung des darstellenden Unterrichts ist von seite des Lehrers zuerst die volle Beherrschung des zu behandelnden Stoffes. Nur aus voller Kenntnis des Stoffes fliesst die richtige Auswahl des für die Schule Passenden und die richtige Verteilung von Licht und Schatten im Zuge des Ganzen. Keine Lehrkunst wird mangelnde Kenntnis des Lehrfaches ersetzen, aber allein aus der tiefen Kenntnis desselben heraus kann wohl der Forscher die Ergebnisse seiner Arbeiten darstellen, kann der Schriftsteller etwa zum Zwecke eines populären Vortrages u. dgl. ohne weiteres sein Thema ausarbeiten — für den Unterricht kommen dazu die Forderungen, die im vorhergehenden Abschnitt aufgestellt wurden. Der Lehrer hat das Darzustellende zu verbinden mit dem früheren, hat die Wechselbeziehungen der Lehrfächer ins Auge zu fassen und zu benützen, hat das, was er vorbringt, zu verzweigen in den Gedanken- und Interessenkreis des Schülers: er muss also diesen kennen und muss darnach sich richten. Die Fragen des „Kanons“, die oben zusammengestellt sind, kommen schon für die Vorbereitung und die Zurechtlegung des bestimmten Lehrstoffes für den Lehrer zur Geltung und sind mit massgebend für Auswahl und Anordnung. Ist in dieser eine ansteigende, sich steigernde Richtung möglich, so ist das gut, denn auch der Lehrer wie der Redner und Dichter hat zu beachten, dass die Aufmerksamkeit am leichtesten anfangs dem Neuen folgt, allmählich ermüdet, wenn nicht stärkere Kräfte in Aktion treten. Es darf aber der Lehrer

zu dem Zwecke keine gekünstelte Anordnung versuchen, sondern die natürliche Gliederung (organisch-genetische Reihe) muss gewahrt werden. Der Lehrer muss sich dieser Gliederung wohl bewusst sein; es ist aber nicht nötig, ja es wäre schädlich, wenn der Unterricht mit der Blosslegung der Gliederung anfienge und am Knochengerüste sich fortschöbe.

Der Dichter und Redner kann bis auf das letzte Strichelchen und Pünktchen ausgearbeitet mitbringen, was er den Zuhörern vortragen will — für den Lehrer endet die Vorbereitung mit jener Zurechtlegung und Anordnung. Ein Ausarbeiten des Vortrages und Einlernen desselben wäre ohne Nutzen, ja es wäre schädlich. Der Lehrer soll eben unterrichten! Nur ausnahmsweise, gerade in Partien, wo die Teilnahme der Schüler dem Lehrstoffe entgegenkommt, kann es ihm gestattet sein, in vollem Zuge zusammenhängend fortzusprechen, die lauschenden Zuhörer mit fortreissend. Ist der Lehrer nur der rechte Mann, so kann auf diese Weise eine Unterrichtsstunde einmal zur „Stunde der Weihe“ werden — der normale Gang des Unterrichts ist bescheidener, sieht fest auf den Weg, muss sich wohl auch einmal mühsam das Fortschreiten ermöglichen, führt aber ohne Gefahren sicher zum Ziele, während jener Aufschwung in die hohen Bahnen leicht den sichern Grund verlieren macht. Die Schüler sollen in der Schule nicht bloss stumme Zuhörer sein, der Lehrer hat die Mitarbeit seiner Schüler zu veranlassen und zu kontrollieren, nur dann kann er seine Aufgabe, „den Wissensstoff in die Köpfe der Schüler hineinzuarbeiten“ erfüllen. Dazu muss er nicht nur die jeweilige Stufe der Kenntnisse der Schüler im allgemeinen kennen, dazu sollte er jeden Schüler in seiner Individualität kennen. Es ist Sache der Lehrkunst, alle mitzubeschäftigen, alle Schüler zur Mitarbeit heranzuziehen, um im gemeinsamen Streben dem Lehrziele nachzukommen; es ist eine ideale Aufgabe der Lehrkunst, jeden Schüler nach seiner Individualität zum Besten der gemeinsamen Arbeit und zu seinem Besten aufzurufen und zu verwenden.

Jedenfalls muss der Lehrer in der Unterrichtsstunde selbst gestaltend thätig sein; was er in die Klasse mitbringt, muss sich nach dem jeweiligen Bedürfnis der eigenartigen Schüler ausgestalten, wenn nötig umgestalten lassen und der Lehrer muss zu dem Zwecke die Wirkung seiner Worte in den Köpfen der Schüler zu verfolgen wissen. Die Unterrichtssprache muss er völlig in seiner Macht haben; er muss laut, deutlich, nicht schläfrig, nicht verdrossen sich zeigen; die Würde muss auch in der Wahl der Ausdrücke sich spiegeln, dass vulgäre Wendungen, mundartliche Redensarten fernbleiben: auch in der Sprache soll der Lehrer als Vorbild auftreten und jede Unterrichtsstunde soll eine Lehrstunde in der Muttersprache sein. In jeder Lehrstunde ergeben sich Zusammenfassungen, Übersichten für das Verständnis, Vergleichungen mit anderen Stoffen, tritt die Obsorge für die Einprägung ein, für die kurze Reihen herausgehoben, Merkzeichen geboten werden u. a.

49. Der erklärende Unterricht. Obwohl es auch Sache des Unterrichts sein kann, Gegenstände der Natur oder Erzeugnisse der Kunst in der Schule zu erklären (wobei immer ein Zeigen mit dem Erklären verbunden sein wird), so ist doch weitaus vorwiegend die Erklärung von

Schrifttexten, die zugleich die älteste Unterrichtsform darstellt (s. S. 38. 88). Aufgabe der didaktischen Erklärung ist es, ein richtiges Verständnis der gelesenen Schriften zu gewähren. Für den Schüler muss der gelesene Text eine Quelle von Kenntnissen werden und er muss zugleich Vorbild und Regelung des sprachlichen Könnens bieten. Die Erklärung hat also auf die Sprache (Worte) wie auf die Sachen (Realien) zu achten und zerfällt demnach in Worterklärung und Sacherklärung. Die Worterklärung kann sich wieder auf die einzelnen Worte und ihre Verbindung und Fügung im Satze beschränken oder auf die kunstmässige Verwendung und Anordnung der Ausdrücke sich erstrecken: jene ist bloss sprachlich (Worterklärung im engeren Sinn) und ihre Hilfsmittel sind das Lexikon und die Grammatik; diese ist sprachtechnisch und ihr dienen die Stilistik, Rhetorik, Poetik. Ebenso kann die Sacherklärung zweifacher Art sein. Sie kann bloss auf die Klarlegung des Gedankens des Schriftstellers gerichtet sein und den inneren Zusammenhang, die Gedankenfolge herausheben, oder sie kann an den Text allerlei aus anderen Kenntnisgebieten heranbringen, um das besondere, das dort begegnet, aufzuhellen, also historische, kulturhistorische, geographische, kriegswissenschaftliche u. a. Erklärungen geben. Man nennt diese letztere Art Realerklärung schlechtweg und jene frühere erscheint daneben als logische Erklärung. Unter diesen vier Richtungen haben einige das Bestreben sich auszubreiten, und es kann leicht die Gefahr entstehen, dass sie dann den gelesenen Text ganz überwuchern, was nicht sein soll und in der Schule nicht sein darf. Es ist schädlich, allzuviel „beizubringen" und es ist festzuhalten, dass alle Erklärung im Dienste der Lektüre steht und dass diese richtiges Verständnis des Gelesenen anstreben muss. Dazu ist aber auch notwendig zu fragen, ob das, was im Text steht, richtig oder nicht richtig ist, einen Wert hat für Erkenntnis und Leben oder nicht. Was solchen Wert nicht hat, ist von der Schullektüre im allgemeinen fernzuhalten, die Frage nach der Richtigkeit des Gelesenen wird aber öfter auch in der Schule aufzuwerfen sein und zwar nicht nur nach der Richtigkeit in historischer Beziehung, nämlich ob das, was der Autor behauptet, mit unserer Kenntnis der Geschichte übereinstimmt, sondern namentlich ob die Auffassung des Autors mit unserer sittlichen Überzeugung übereinstimmt. Es gilt auch einen ethischen Massstab anzulegen an die Charaktere und Handlungsweisen, von denen gelesen wird, und es wird z. B. öfter die Notwendigkeit sich ergeben, die antike Auffassung durch die christliche zu berichtigen; jedenfalls soll die ethische Seite neben der sprachlichen und logischen und historischen u. a. nicht vernachlässigt, sondern vielmehr Nachdruck darauf gelegt werden, den ethischen Gehalt wirksam heraustreten zu lassen.

Die Sprache ist das Mittel zum Ausdruck der Gedanken; wer zum Gedanken kommen will, muss erst die Sprache bewältigen, verstehen lernen. Die Erklärung wird also auch den Weg von der Sprache zum Gedanken, zur Sache einschlagen müssen. Darnach ergäbe sich leicht eine fünfgliedrige Reihe, die bei der Erklärung einzuhalten wäre. Sie wäre aber noch nicht vollständig, da sie zwar das Auffassen und Verstehen, aber

nicht die Anwendung berücksichtigte, denn die Lektüre soll ja auch Normen des Könnens geben, und für die Erweiterung des sprachlichen Könnens kann die Schule vorsorgen durch Auffinden und Einsammeln von Einzelnheiten zur Wortkunde (Onomatik), Phraseologie, Mustersätzen u. a. Nun sind aber vielfach oder meist Texte in fremden Sprachen in der Schule zu lesen und zu erklären. Da ist ein Hauptmittel, um zum Verständnis des Gelesenen zu kommen, das Umsetzen, Umdenken in die Muttersprache. Die vorläufige Auffassung des Textes durch den Schüler zeigt sich in dessen Übersetzung; die Erklärung kommt der Auffassung zu Hilfe und das Ergebnis gemeinsamer Arbeit ist die gute Übersetzung. Diese Arbeit stellt also neue Forderungen, und die Übersetzung tritt zweimal und zwar an zwei verschiedenen Stellen auf. Die erste Übersetzung ist vielleicht nur wortgetreu oder wörtlich, dann folgt erst das völlige Herausarbeiten des Sinnes und Gedankens, und von da aus wird der angemessenste Ausdruck gesucht und auch sinngetreu verdeutscht. Letzteres kann also auch abweichen von den Worten des Textes und die Gebote dafür, wie weit das geschehen muss, ergeben sich aus den Gesetzen der Muttersprache. Es soll übersetzt werden so treu wie möglich, so frei wie nötig; wird zu wörtlich übersetzt, so kann zwar der Sinn des Textes noch aufgefasst werden, aber das deutsche Sprachbewusstsein wird verdorben und eines der Bildungsziele im fremdsprachlichen Unterricht: Umbildung und Durchbildung des Sprachbewusstseins wird nicht erreicht; ohne durchgängige Beziehung des fremden Textes auf die Muttersprache, also ohne Übersetzung und sprachliche Erklärung wird nur ein zweites Sprachbewusstsein neben den muttersprachlichen angebildet (s. oben S. 41).

Wenn der Schüler zuerst in einer Übersetzung sich versuchen muss, so ist damit für Selbstthätigkeit, Mitarbeit und auch Übung gesorgt. Die Übersetzung in der Schule wird besser gelingen (oder erst dann gelingen), wenn der Schüler sich zu Hause vorbereitet. Wir kommen also auf die häusliche Präparation, die als Mittel, die Selbstthätigkeit zu gewinnen, unerlässlich ist. Aber die Schule hat (um den Ausdruck von Rothfuchs zu gebrauchen) eine Verleidung und eine Verleitung dabei fern zu halten; verleidet wird die häusliche Arbeit, wenn dem Ungeübten zu Schwieriges aufgebürdet wird, und dann wird er zugleich zur Benützung schädlicher Hilfsmittel verleitet. Der Lehrer darf also nicht zu viel verlangen; er muss die grössten Schwierigkeiten beseitigen, Missgriffen der Schüler vorbeugen und Steine des Anstosses wegschaffen. Ein Verhüten der Fehler ist auch da von Vorteil, damit sich nicht ein Schade einfresse (s. oben S. 119), und dazu ist wieder Kenntnis der Schüler und ihres Wissens nötig; aber es gilt ebenso auch, nicht alle Arbeit vorweg zu thun, denn die geistige Kraft erstarkt nur an der Bewältigung einer entsprechenden Last (s. oben S. 107).

Diese vorbereitende Erklärung des Lehrers wird meist sprachlicher Art sein; eine sachliche Vorbesprechung kann der Übersetzung des Schülers auch wohl unmittelbar vorangehen. Eine weitere Erklärung wird sich als notwendig ergeben, wenn die Übersetzung des Schülers mangelhafte Auffassung zeigt; diese Erklärung wird vorwiegend sprachlicher, sprach-

technischer und logischer Art sein. Der vollkommenen Auffassung, die in der guten Übersetzung erreicht ist, kann aber noch eine „Vertiefung" folgen, wenn der ethische Gehalt hervorgehoben, grössere Gebiete überblickt werden, oder es kann für die Anwendung Sorge getragen werden durch Phraseologie, Onomatik u. s. w. Fassen wir das alles zusammen, so ergibt sich nun folgende Reihe:

1. Vorbereitung und dabei a) Winke des Lehrers für die häusliche Arbeit des Schülers (Vorpräparation); b) häusliche Arbeit des Schülers; c) Vorbesprechung des Textes durch den Lehrer.

2. Übersetzung und zwar a) durch den Schüler; b) Verbesserung unter Beihilfe der Mitschüler; c) Erklärung des zum Verständnis unmittelbar Nötigen; d) gute Übersetzung durch den Schüler und eventuell durch den Lehrer.

3. Bearbeitung des Textes und zwar a) Realerklärung; b) Hervorhebung des ethischen Momentes; c) sprachlich-technische Erklärung (zur Poetik, Rhetorik Gehöriges wird da angemerkt); d) Feststellung des Ertrages für die Sprachkenntnis (was zur Grammatik und Onomatik gehört) und e) Feststellung des Ertrages für die Anwendung (Stilistisches, Phraseologisches u. dgl.).

Bei dem regelmässigen Unterricht kommt von Stunde zu Stunde dazu noch die Überwachung der häuslichen Präparation (Abfragen der Bedeutungen der einzelnen Worte, Phrasen u. a.) und die Wiederholung und Anküpfung an das frühere. Dies beginnt die Stunde, die „Vorpräparation" schliesst die Stunde. Es gibt also das wieder eine andere Anordnung. Und auch da ist zu betonen, dass diese vielgliedrige Reihenfolge durchaus nicht überall und immer ganz durchlaufen werden soll oder muss. Ein Schema, nach dem mechanisch vorgegangen werden kann, lässt sich auch hier nicht aufstellen; aber ein Schema kann Anhaltspunkte geben, namentlich für die Vorbereitung des Lehrers, so wie etwa das Schema der Chrie für die inventio sehr brauchbar ist, wenn es auch für die dispositio nicht zu verwenden ist. Der Lehrer hat auszuwählen, was er an dieser oder jener Stelle braucht; gar oft wird mit der Musterübersetzung abzuschliessen sein. Der Lehrer hat das vorher nach Beschaffenheit des Textes und der Schüler zu überlegen, aber immer muss der Plan, den er in die Schule mitbringt, beweglich sein; gar oft zeigt sich in der Schule etwas als der Erklärung sehr bedürftig, was der Lehrer meinte nicht erklären zu brauchen und umgekehrt.

Bei völliger Durchwandlung aller Punkte namentlich der Reihe der Bearbeitung nach jedem Satz würde der Gang des Unterrichts schleppend werden, Langweile erregen, der Autor und sein Werk nicht zur Geltung kommen. In diese Gefahr verfällt nicht, wer den organischen Charakter des gelesenen Schriftwerkes vor Augen hat, welcher fordert, dass das Einzelne nur mit Rücksicht auf das Ganze erklärt werde, so dass aus der Einzelnerklärung Verständnis des Ganzes sich ergibt. Der Autor muss das Wort behalten; nichts soll an seinen Text herangebracht werden, was aus diesem herausgelesen werden kann, und es soll aufs engste mit diesem verknüpft werden, was herangebracht werden muss (s. oben S. 95).

Der Text selbst bestimmt darnach die Raschheit oder Langsamkeit der Lektüre: wo nötig, muss man sich aufhalten, wo möglich, kann man rascher fortschreiten; oder auch umgekehrt, wo es nötig ist, um den Zusammenhang des Ganzen nicht zu verlieren, muss man rascher fortschreiten, wo es möglich ist bei allem Detail zu verweilen, ohne dem Autor zu nahe zu treten, kann man in langsamem Tempo vorgehen. Die Epiker wollen in raschem Zuge gelesen sein, Lyrik und Drama (Gedankenlyrik und namentlich die Chorgesänge im antiken Drama) gestatten oder verlangen ein eindringliches Betrachten; Cäsar kann rasch, Tacitus will bedächtig gelesen werden. Aber es gibt noch eine zweite Rücksicht, welche mit massgebend ist für den Schritt der Lektüre: die Reife der Lesenden. Homer soll in raschem Tempo gelesen werden, wenn die Lektüre Freude machen, Genuss gewähren soll: es wird aber nur auf der obersten Stufe des Gymnasiums möglich sein, so zu lesen; in den mittleren Klassen, wo die Schüler zuerst Homer in die Hand nehmen, wird ein sehr langsames Fortschreiten Gebot. Ähnlich bei der Cäsarlektüre auf einer Stufe, wo noch Hauptaugenmerk ist, „grammatische Sicherheit und lexikalische Wohlhabenheit“ zu erringen. Diese Beispiele zeigen auch, wie die Rücksicht auf den Schüler zuerst massgebend ist; bei gewonnener Übung und Einsicht wird allmählich auch der Autor zu seinem Rechte kommen.

Am ehesten wird das bei Werken der Muttersprache der Fall sein. Von selbst richtet sich hier der Blick mehr auf das Ganze, es ist nur dafür zu sorgen, dass man nicht mit einem flüchtigen Überlesen, das nur ungefähr den Inhalt erfasst — bloss am Stoffe haftet — sich zufrieden gibt, sondern auch die künstlerische Gestaltung und Ausgestaltung im Einzelnen klar macht. Es kann bei Dichtungen auf die Quellen des Dichters zurückgegangen, dieser gegenüber die Grundauffassung des Dichters oder der Grundgedanke der Dichtung aufgedeckt werden und vielleicht lässt sich von da das Entstehen und Wachsen des Kunstwerkes aus dem Keime verfolgen. Man nennt das wohl ein „Einführen in die Werkstätte des Dichters“ oder „ein Belauschen des Dichters bei seiner Arbeit“ und diese Ausdrücke schon lassen erraten, dass das in der Schule recht selten möglich oder angezeigt sein dürfte. Vor aller Verstiegenheit ist da nachdrücklich zu warnen, sie führt zum Schwindel. Eher verständlich zu machen ist es, in welchem Verhältnis das Werk zu andern desselben Verfassers steht, welcher Periode seines Schaffens es angehört. Von da ergibt sich wohl eine Vergleichung mit anderen Werken derselben Art, was auf die Betrachtung der betreffenden Kunstform überhaupt und der Besonderheiten des betreffenden Werkes innerhalb dieser Kunstform hinleitet; oder es ergibt sich eine Vergleichung mit den Werken derselben Zeit und anderer Zeiten und es führt dies zur Betrachtung der Kulturstufe des bestimmten Volkes, dem das Kunstwerk entstammt, für die es ein charakteristischer Ausdruck ist, und in letzter Hinsicht ergibt eine wiederholte derartige Betrachtung verschiedener Kunstwerke einen Überblick über die geistige Entwicklung eines Volkes oder doch über die Entwicklung der Nationallitteratur in den Hauptperioden.

Die Erklärung, die vorwiegend das Ganze im Auge behält, kann also

sein: a) eine genetische Erklärung des Kunstwerkes aus dem Grundgedanken; b) eine biographisch-genetische; c) eine ästhetische; d) eine litterar- oder kulturhistorische. Alle diese Erklärung wird vorwiegend bei Werken der Muttersprache zur Anwendung kommen; bei Werken in fremder Sprache kann nach Beendigung der Lektüre des Ganzen ein Rückblick mit logischer Gliederung des Ganzen und ästhetischer Würdigung gegeben werden; hier (am Schluss der Lektüre) hat die „Einleitung" über den Verfasser und die besondere Zeit der Abfassung seine Stelle, wie auch bei Werken der Muttersprache der Dichter nach der Dichtung und aus der Dichtung heraus in persönlicher Gestalt auftreten soll, nicht umgekehrt die „Litteraturgeschichte" von vornherein ihre Urteile abgeben und dann eine „Probe" der Dichtung gleichsam zur Bestätigung des früheren Urteils zugegeben werden darf. — Die Erklärung des Kunstwerkes soll das Verständnis desselben ermöglichen oder vertiefen, und wenn sie das leistet, ist sie richtig; sie ist abzuweisen, wenn sie erklärt oder „zerklärt", was an sich klar ist oder bei sorgsamer Lektüre von selbst klar werden muss, und sie ist falsch, wenn sie über das Kunstwerk hinausgehend sich selbst Zweck wird und mit allerlei Fachwerk die schöne Kunstform überdeckt.

Julius Rothfuchs, Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts. Marburg 1892.

50. Der entwickelnde Unterricht. Wir nennen das Lehrverfahren entwickelnd, wenn der Lehrer unter Mitarbeit der Schüler vom mannigfaltigen Einzelnen aus fortschreitet zum Allgemeinen und in diesem das Verständnis für jenes, Einsicht in das Wesen der Dinge gewonnen wird, oder auch umgekehrt vom Allgemeinen, Abstrakten aus das Besondere, Konkrete verstehen gelernt wird (s. oben S. 89), so dass also der Vorgang analytisch oder synthetisch sein kann (S. 90). Auch für diese Lehrform bestehen die Forderungen, dass ein Wissen erzeugt, durch dieses bildend gewirkt und das geistige Gesamtgedeihen gefördert werden muss (s. S. 120). Das erste kann hier wohl als selbstverständlich gelten; das zweite ist auch nicht leicht zu übersehen, da hier die Übung der Denkkraft so ausgeprägt gegeben ist und beim Unterricht die Neigung vorherrscht, die Ausbildung des Verstandes zuerst, wenn nicht ausschliesslich zu beachten. Eher kann die Forderung der Einreihung des besonderen Wissens in das Gesamtwissen, also Auffinden und Festhalten der Beziehungen und Verknüpfungen mit den andern Wissenszweigen, unberücksichtigt bleiben und damit der ganze Unterricht geschädigt und die „Entwicklung" des Geistes des Schülers beeinträchtigt werden. Bei manchen Lehrgebieten, welchen die Entwicklung eigen ist, besteht die Neigung zur Isolierung (z. B. bei der Mathematik).

Dem Zwecke der Verknüpfung und Verzweigung dienen die heuristische, veranschaulichende, wiederholende Vorbereitung und eine mannigfaltige Anwendung. Der Lehrer wird also bei seiner Vorbereitung für den Unterricht darauf sehen müssen, diese Anknüpfungen zu suchen und wird dann die Anwendungen machen lassen, so weit es möglich ist, oder doch die Gebiete der Anwendung zeigen. Volle Beherrschung des Lehrstoffes ist natürlich auch hier unerlässlich für den Lehrer; er muss

darauf ausgehen, vollste Klarheit in die Sache zu bringen, denn es soll ja das Wesen der Sache, der Nerv des Beweises, der Kern des Ganzen dem Schüler klar werden. Da kann wohl die Ausführung von Seite des Lehrers ausführlich sein, sie wird es zuweilen sein müssen, aber zuletzt müssen die kurzen Formeln, ein System, Merksprüche u. dgl. das Breite zusammenfassen und in sich vereinen. Auch bei dieser Lehrform darf der Lehrer nicht vortragen (= dozieren), sondern auch da besteht die Aufgabe, das Wissen in die Köpfe der Schüler hineinzuarbeiten. Auch während der Entwicklung hat er die Schüler zu beachten und zu beobachten und aus ihren „Mienen und Gebärden" und noch sicherer aus den kurzen Antworten, die er auf seine kurzen Fragen erhält, muss er ersehen, ob und wie die Schüler seiner Darlegung folgen. In diesem Folgen, in der verständnisvollen Auffassung des Entwickelten besteht hier die Mitarbeit der Schüler; der Lehrer muss sich diese sichern und er muss sich nach dem Vermögen dieser Auffassung einrichten. Auch hier also werden verschiedene Schülergemeinschaften auch ein (wenigstens teilweise) verschiedenes Vorgehen verlangen und ein mechanisches Treiben ist auch da abzuweisen.

Eine Entwicklung kann stattfinden bei empirischen oder bei rationalen Stoffen. Wenn z. B. in der Naturgeschichte verschiedene Spezies behandelt sind, so kann zum Allgemeinen fortgeschritten, das für das Genus Bezeichnende aus jenem früher Erkannten entwickelt werden, oder in der Naturlehre nach der Beobachtung der konkreten Fälle das Gesetz, die Ursache der Erscheinungen gefunden werden. Dieses Gesetz ist „der ruhende Pol in der Erscheinungen Flucht", es gewährt erst die Einsicht, und wenn es richtig entwickelt und aufgefasst ist, tritt es sofort als wertvoller Besitz hervor, denn es gibt die Möglichkeit das Mannigfaltige zu beherrschen. Verfehlt ist das Vergehen, wenn dieses Allgemeine nicht in dieser Weise aufgefasst werden kann, wenn das Konkrete nicht gehörig klar geworden ist und das Allgemeine zu diesem als neue Last dem Gedächtnis aufgebürdet werden muss. Die Schule kann nur meist die Reihen, welche zur Entwicklung des Gesetzes nötig sind, nicht vollständig vorführen, muss sich wohl mit Beispielen begnügen, und da müssen die Schüler richtig geleitet werden, es muss wohl betont werden, dass sich solcher Art Erscheinungen wie die etwa im Experimente vorgeführten viele finden und dass die Wissenschaft umfassende Induktionen angestellt hat u. dgl., so dass das allgemeine Gesetz als solches erwiesen gelten kann. Unterbleiben solche Warnungen am richtigen Platze, so kann sogar ein Schaden für Charakter und Sittlichkeit erwachsen, denn die Menschen sind immer geneigt, den einzelnen Fall zu generalisieren und darnach falsche, ungerechte Urteile zu bilden und darnach zu handeln (vgl. S. 52).

Synthetische Entwicklung eines empirischen Stoffes findet sich in der zusammenhängenden Behandlung der Grammatik, Metrik, Poetik. Bevor solche zusammenhängende Behandlung eintreten kann, muss aber das Einzelne auf analytischem Wege bekannt geworden sein; vor der Synthese steht also da die Analyse und vor der Entwicklung steht da vielfach die Erklärung. Etwas jämmerliches wäre z. B. eine synthetisch-entwickelnde

Behandlung der Poetik in der Schule vor der Lektüre vieler einzelner Dichtungen aller Hauptgattungen der Poesie, eine Verkehrtheit die nur noch überboten wird, wenn mit dieser Poetik auch gleich die „Litteraturgeschichte" (ohne Kenntnis der Werke der Litteratur) verbunden wird.

Gewinnung neuer Erkenntnisse aus schon gewonnenen durch Entwicklung bei rationalen Inhalten findet in der Mathematik statt. Sie geht analytisch vor bei Lösung von Aufgaben, beim Beweisen von Lehrsätzen; synthetisch beim Auffinden von Aufgaben, bei Folgerungen aus einem gefundenen Lehrsatze. Es gilt, die beiden Wege richtig zu vereinen und die Schwierigkeit des Fortschreitens durch richtige Haltpunkte, die ein Rückblicken und Ausblicken gestatten, zu erleichtern.

F. Das Schulwesen.

51. Der Begriff der Schule. Wenn wir im Voranstehenden untersucht haben, wie die Unterrichtsstoffe dem lernenden Subjekte beizubringen seien, so setzten wir dabei ein Zusammenwirken vieler voraus, nicht bloss eine planmässige Einwirkung eines Lehrers auf einen Schüler. Wir unterschieden Organisation des Bildungsstoffes (Lehrplan), didaktische Formgebung im Aufstellen der Lehrgänge und didaktische Technik in der Durchführung von Lehrplan und Lehrgang durch den Lehrer: keine dieser Stufen ist autonom, auf sich selbst gestellt, sondern jede steht in Zusammenhang mit den andern Faktoren; auch jeder, der in diesen Gebieten thätig ist, benützt die Ergebnisse der Arbeit anderer und richtet sich vielleicht auch nach dem Vorbild anderer. Unsere Aufstellungen bestimmten die Art des Vorgehens des Lehrers oder besser der Lehrer gegenüber einer Mehrzahl von Schülern. Denn nicht wohl wird ein Lehrer imstande sein, der Grundforderung bei jedem Unterrichtsfache und jeder Unterrichtsform, dass der Lehrer den Stoff vollständig beherrschen müsse, zu genügen, es werden also auf den höheren Stufen des Unterrichts die verschiedenen Fächer von verschiedenen Lehrern vertreten sein müssen. Noch natürlicher ist es, dass eine Mehrzahl von Schülern zugleich unterrichtet wird; unterweist doch der Vater auch mehrere Kinder zugleich und wie sollte es denn möglich sein, jedem Schüler einen eigenen Lehrer oder gar eine Mehrzahl von Lehrern zu verschaffen? Es muss also der Unterricht darnach eingerichtet sein, dass eine Mehrzahl von Schülern dem Lehrer folgen kann, und wir haben in dem Sinne von einer Mitarbeit aller Schüler u. dgl. gesprochen. Gewiss bedarf nun solche Unterweisung einer Mehrzahl von Schülern durch eine Mehrzahl von Lehrern besonderer Veranstaltungen. Es müssen eigene Räumlichkeiten zu diesen Unterweisungen zur Verfügung stehen, es müssen die Zeitpunkte dafür bestimmt, Dauer und Aufeinanderfolge der Lehre in den einzelnen Fächern muss festgestellt, es müssen Lehrmittel zur Veranschaulichung u. a. herbeigeschafft werden, und durch solche Veranstaltungen entstehen die Schulen. Die beabsichtigte planmässige Unterweisung nennen wir im allgemeinen lehren, und da in jenen Veranstaltungen ein Beharrendes gegeben ist, selbst wenn sie bloss von der Persönlichkeit eines Lehrenden geschaffen sind und nach seinem Abgange wieder schwinden, doch auf eine wechselnde, immer wieder sich erneuernde Zahl von Schülern

gerichtet sind, so kann man die Schule auch als Lehranstalt bezeichnen. Da die Schulen, welche der Jugend dienen, nicht mit dem Lehren sich begnügen dürfen, sondern auch die Pflicht des Unterrichtens haben (s. oben S. 71), so sind die Schulen zum Teil auch Unterrichtsanstalten, nur die Hochschulen, die von der Reife ihrer Schüler die Durchdringung und Aneignung des Gebotenen voraussetzen, sind reine Lehranstalten. Je jünger die Schüler einer Schule sind, desto weniger kann die Schule Zucht und Gewöhnung ausser acht lassen, und schon wenn, wie nach unseren Bestimmungen, der sittlich-religiöse Endzweck im Mittelpunkte des Unterrichts steht, muss die Schule auch erziehend, d. h. versittlichend wirken. Wenn aber eine Schule, ohne das ganze Leben des Schülers zu bestimmen und zu beaufsichtigen, wie es in den Erziehungsanstalten mit konviktorischen Einrichtungen der Fall ist, sich Erziehungsschule nennt, so kann das leicht zu dem Missverständnisse führen, als ob die Schule allein, durch und mit dem Unterricht allein, erziehen könnte, welches Missverständnis leicht verhängnisvoll wirkt. Bei der überwiegenden Wertschätzung der intellektualistischen Ausbildung hat sich hier gerade die Theorie vor Fehlgriffen zu hüten.

Die Schulen, eingerichtet und getragen ursprünglich von einzelnen Persönlichkeiten (z. B. die Philosophenschulen) und Ständen (z. B. die Priesterschulen) haben sich im Laufe der Zeiten, wo neue Bedürfnisse neue Schulen und neue Schularten hervorriefen, quantitativ und qualitativ ausserordentlich vermehrt. Wir bezeichnen die Gesamtheit der Schulen als das Schulwesen.

52. Die Schulen als Vermittler und Pfleger der geistigen Güter. Dass der Unterricht seiner Natur nach die kollektive Tendenz in sich trägt, immer darauf ausgeht einer Mehrzahl von Schülern zugleich zu dienen, ergibt sich aus unserer Grundauffassung der Lehrinhalte. Diese sind nicht bloss Mittel zur Bildung der Jugend und das Mass für den Unterricht ist nicht bloss der Schüler, sondern die Lehrinhalte haben einen objektiven Wert, sie sind geistige Güter, gemeinsamer Besitz einer Gesamtheit, und die Bildungsarbeit ist darnach ein Erarbeiten eines Mitbesitzes. Gebildet sein heisst einer der Gebildeten sein, ein Abschliessen der Bildung ist also nicht möglich, sondern im Wesen dieser Bildung liegt es, dass sie vielen und nach Möglichkeit allen mitgeteilt werde, damit alle teilnehmen an dem gemeinsamen Besitze, der ja als geistiger Besitz dadurch nicht kleiner wird und nichts an seinem Werte verliert. Das Bildungsstreben, die Lust zu lernen, zu erfahren, zu schauen, zu gestalten u. s. w. kommt diesem Drang nach Ausbreitung entgegen und so dienen die Schulen als Veranstaltungen der Lehre dem Bildungsstreben und der Bildung zugleich; dem Bildungsuchenden bieten sie die Möglichkeit, sich Kenntnisse und Fähigkeiten zu erarbeiten, und den Bildungsinhalten ist durch die Schulen der Weg gebahnt, sich nach allen Richtungen hin zu verbreiten.

Alle geistigen Güter sind von Thätigkeiten geistiger Wesen untrennbar. Der Künstler schafft für Hörende, Schauende, Geniessende; was der Forscher entdeckt, entdeckt er nicht für sich allein, sondern für die Menschheit. Der Gelehrte muss wohl nicht auch selbst der Lehrer sein, aber er

wird immer das Bestreben haben, anderen mitzuteilen, was er findet; so ist der alte Vergleich der Wissenschaft mit dem Feuer, das nach allen Seiten hin Licht und Wärme ausstrahlt, berechtigt, und die Forscher erscheinen dann als die Hüter dieses Feuers, die immer neue Scheite in die Flamme werfen, damit sie nicht erlösche, sondern eher höher auflodere und weiterhin leuchte und wärme (Gustav Freytag, Verl. Hs. in d. Ges. Werken 6, 70). Aber auch von den Werken der Kunst geht solche Wirkung aus. In alter Zeit schon erscheinen die Dichter als „die heiligen Lehrer der Menschheit“; vom schönen Bauwerk oder vom vollendeten Bildwerk ergiessen sich fort und fort Wirkungen auf die Schauenden, ja Schiller konnte meinen, nur durch das Morgenthor des Schönen gelange man zur Wahrheit und darum den Künstlern zurufen, der Menschheit Würde sei in ihre Hand gegeben, und konnte sie preisen als die Führer auf dem Wege zur Kultur.

Jedenfalls können die „schaffenden“ Geister der Menschheit auch als die Schöpfer der Bildung angesehen werden. Das Lied, das der eine begnadete Sänger (vielleicht in Einsamkeit) erdacht hat, verlangt aber, um zur vollen Wirkung zu kommen, der Verbreitung durch untergeordnete Sänger (wie neben den ritterlichen Sängern des Mittelalters die varnde diet, neben den Troubadours die Jongleurs standen); was der sinnende Gelehrte erschaut, bedarf der Einführung in das Leben sei es durch Verbreitung der Lehre selbst, sei es durch praktische Anwendung.

Gewisse Güter werden aber höher geschätzt als andere. Die Menschen tragen Sorge, dass das, was sie hoch schätzen, ihren Nachkommen vererbt und der Besitz so erhalten bleibe. So mit materiellen, so auch mit geistigen Gütern. Nicht nur, dass sich in den Familien oder in gewissen Familien auch besondere Kunden vererben, sondern auch die Gesamtheit trägt Sorge, dass die Güter der Kultur, die als solche allgemein erkannt sind, erhalten und auf die Nachkommenschaft übertragen werden. Aus den Schriften, die entstanden sind, wird eine Anzahl als besonders wertvoll herausgehoben und sie gelten als kanonische, als Hauptgut der Lehre und Unterweisung der Jugend; ihr soll das Wesentliche und Beste des Wissens sicher überliefert werden, es entwickelt sich eine geregelte Lehre neben und mit der fortwirkenden Tradition, es entwickelt sich wohl ein Studiensystem.

Die Veranstaltungen für die Lehre (d. h. Schulen) dienen zum Teile auch der Hervorbringung und Vermehrung der geistigen Güter. Unsere Hochschulen und Kunstinstitute sind Stätten der Lehre, aber auch der Wissenschaft oder Kunst. Wenn die Werke des Künstlers und die Ergebnisse der Forschung des Gelehrten das Bestreben haben auf die Menge zu wirken und einer Gesamtheit zu Gute zu kommen, so gibt es auch eine Rückwirkung von den Aufnehmenden, Bewundernden auf den Künstler und Forscher. Wie sehr der Künstler durch eine entsprechende Würdigung seiner Arbeit durch ein verständiges Publikum gefördert wird, ist allbekannt; aber ebenso sehr wird die Forschung durch die Lehre gefördert, angeregt, zu immer tieferem Eindringen geleitet, vor Einseitigkeit und Verknöcherung bewahrt. Docendo discimus sagten schon die Alten

und die Jahrhunderte haben es ihnen nachgesagt, und auch discendo docemus hat einen guten Sinn, denn „in rechter Weise lehren kann nur, wer selbst lernt, fortarbeitet, weiter forscht.“ (WILLMANN II, 462.)

Ein grosser Teil der Schulen dient bloss der Verbreitung der geistigen Güter, ohne selbst noch an ihrer Erzeugung mit teilzunehmen. Der Art sind die niedersten Schulen, welche in der Unterweisung der Unmündigen in den Elementen der Bildung ihre Hauptaufgabe haben und damit für die weiteste Verzweigung der Kulturgüter in den breitesten Schichten sorgen.

53. Verschiedenheit der Schulen nach den möglichen Verbindungen der geistigen Güter. Eine Verschiedenheit der Schulen ergab sich uns soeben, je nachdem sie selbst an der Hervorbringung neuer Bildungswerte mit teilnehmen oder nur der Verbreitung vorhandener dienen, in Hochschulen und niedere Schulen. Eine solche Einteilung könnte vielleicht genügen in Zeiten, wo die Bildung eines Volkes einfach, ursprünglich ist, die Gesamtheit der geistigen Güter noch in einem Geiste erfasst werden kann. Bei uns ist das anders. Unsere Kultur erweist sich als abhängig von der Kultur anderer Völker, die Güter der Kultur erscheinen höchst mannigfaltig, reich, vielseitig verflochten, alle Bildungswerte und -inhalte zu erfassen und völlig auszuschöpfen ist dem Einzelnen unmöglich. Es bildet sich unter solchen Verhältnissen eine Verteilung heraus. Unter den geistigen Gütern, welche in den verschiedenen Schulen gepflegt und verbreitet werden sollen, gibt es solche, deren Erhaltung und deren Besitz für jeden einzelnen Pflicht ist oder die doch in der Gesamtheit vertreten sein müssen; andere, die bloss eine würdige Erfüllung des Lebens gewähren; noch andere, welche vertreten sein müssen, weil ihr Nutzen für die Allgemeinheit erwiesen ist.

Pflichtmässige Güter, welche jedem Einzelnen zugänglich gemacht werden sollen und in jedem lebendig wirken sollen, sind die vaterländisch-nationalen und die Religion; pflichtmässige Güter, welche in der Gesamtheit vertreten sein müssen, ohne gerade jedem Einzelnen zugehören zu müssen, sind jene, welche wir wegen ihrer grundlegenden Bedeutung für das geistige Leben fundamentale Disziplinen genannt haben.

Zur würdigen Erfüllung des Lebens dienen die accessorischen Disziplinen und die Künste. Sie dienen der allseitigen Ausbildung der Persönlichkeit, sie bieten aber auch Verständnis für das Leben der Nebenmenschen.

Nützliche Güter sind aller Art Kenntnisse und Fertigkeiten, nur dass nicht alle „Spezialitäten“ Bildungswert haben. Für die Allgemeinheit kommen als Bildungswerte besonders in Betracht die Fertigkeiten allgemeinster Anwendung, die mit den fundamentalen Disziplinen in engerer Verbindung stehen und die die Vorstufe und den Zugang fast zu aller Bildung gewähren: Lesen, Schreiben, Rechnen, und die angewandten Wissenschaften, deren Pflege der mannigfaltigen beruflichen Leistungsfähigkeit vorarbeitet.

Jene pflichtmässigen Güter religiöser oder vaterländisch-nationaler Art bilden Bindeglieder von Bildung und Gesittung, Kultur und Zivilisation;

durch die Heranziehung der nützlichen Güter ist die Verbindung der Bildung mit dem wirtschaftlichen Leben hergestellt. Jene werden mit den Fertigkeiten allgemeinster Anwendung insofern in den weitesten Schulkreisen vertreten sein müssen, als sie ja beide weiteste Verbreitung erheischen. Wird die berufliche Leistungsfähigkeit in den Schulen besonders beachtet, so entstehen dadurch die Schulen engsten Verbreitungskreises, die als Fachschulen den übrigen, die Inhalte allgemeinen Wertes vermitteln, gegenübertreten.

Den Alten erschien jede Beziehung der Bildung auf den Nutzen als des Freien unwürdig. Eine liberale Jugendbildung in diesem Sinne dürfte also nur pflichtmässige und würdige Güter verwenden und wir können in dem Sinne die Bezeichnung wohl anwenden, es steht dann freilich jene Bildung, welche auch auf den Nutzen bedacht ist, als illiberale entgegen, nur muss jede herabsetzende Bedeutung, die in dem Worte leicht gefunden werden könnte, fern bleiben, denn wir betrachten ja Arbeit und berufliche Tüchtigkeit als Schmuck des edlen Mannes.

Nach der Auffassung der Alten könnte man ja auch von illiberaler Bildung nicht ohne Widerspruch reden; die Bildung war ja nur dem Freien zugänglich und alles Thun des Unfreien muss als auf den Nutzen gerichtet banausisch sein. Das Christentum hat diese Gegensätze überbrückt und aufgehoben. Wer vom Geiste des Christentums durchdrungen ist, ist nicht ungebildet; christliche Vollkommenheit ist mit schlichter Einfalt vereinbar und jene christliche Vollkommenheit fasst Charakterstärke, Durchbildung des persönlichen Wesens in sich, wohin alle Bildung zielt. Innerhalb des Christentums gibt es also eine Vulgärbildung, eine illiberale Bildung.

Nach dieser Unterscheidung der Bildung nach den Bildungselementen müssen sich auch die Schulen, welche solche Bildung vermitteln, unterscheiden. Es ergibt sich, dass jene Schulen, welche die Fertigkeiten allgemeinster Anwendung mit den pflichtmässigen Gütern allgemeinster Verbreitung pflegen, die unterste und zugleich breiteste Stufe im Schulwesen bilden müssen und dass andererseits die Berufsschulen auf den Höhen in diesem Gebiete sich finden müssen: verschieden nach den Berufen und darnach, ob sie selbst noch pflichtmässige Güter pflegen oder bei ihren Schülern gefestigten Besitz derselben schon voraussetzen. — Eine klare Übersicht über das ganze Gebiet ergibt sich erst, wenn wir die Bildungszwecke, denen der Einzelne nachstrebt und denen die Schulen dienen, einzeln verfolgen.

54. Verschiedenheit der Schulen nach den Bildungszwecken. Unter den Bildungszwecken steht zu oberst der sittlich-religiöse Endzweck, zu dem alle Bildung hinstrebt; daneben haben wir mittelbare und unmittelbare Zwecke unterschieden und ihren Wert geprüft (S. 55 ff.). Die letzteren werden in verschiedenen Bildungswegen verschieden vertreten sein müssen, jener erste Zweck darf nirgends fehlen. Darnach ergibt sich ohne weiteres eine ähnliche Verbindung wie vorher: den sittlich-religiösen Endzweck mit den unmittelbaren Zwecken verfolgt die liberale Bildung; den sittlich-religiösen Endzweck mit den mittelbaren Zwecken verfolgt die illiberale Bildung. Es ist diese Scheidung aber nur im grossen Ganzen richtig; weil wir berufliche Tüchtigkeit für einen Schmuck des edlen Mannes halten, (auch wenn er materiell ganz unabhängig ist und einen bestimmten Beruf nicht ausübt), so weisen wir einen Ausblick auf den

Erwerb solcher Tüchtigkeit und auf den Nutzen des Erlernten nirgends ab. Es kann also nur ein Vorwiegen dieser oder jener Interessen, vielleicht im Bildungswege des Einzelnen auch zeitlich abgestuft eintreten (s. oben S. 83). Es gilt überall für das Leben zu lernen, aber für den Einzelnen erhebt sich bei der Bestimmung des Bildungsweges auch die Frage, wie lange er für das Lernen leben kann. Dafür können äussere Umstände ausschlaggebend sein, es ist aber auch massgebend die geistige und physische Befähigung und das bestimmte Interesse, das diesem gemäss sich etwa äussert.

Weil jene pflichtmässigen Güter allen vermittelt werden müssen, der sittlich-religiöse Endzweck der Bildung allgemein angestrebt werden muss, so muss es eine allgemeine Schule geben, die zu besuchen jedem Gliede der Gesellschaft auferlegt werden kann. Von da wird ein Übertritt in das praktische Leben möglich sein, eine Einführung z. B. in die Thätigkeiten der Landwirtschaft, des Gewerbes. Die verschiedenen Fertigkeiten werden dabei gezeigt, eingeübt, angelernt. Für den Lehrling genügt es zu wissen, was zu dem besonderen Zweck zu thun ist und wie es zu thun ist. (Elementarer Volksunterricht; Vulgärbildung.)

Andere Berufszweige verlangen auch, dass jeder Berufsgenosse sich bewusst sei, warum das so und so gemacht werden müsse; sie verlangen auch kompliziertere Thätigkeit; es überwiegt Kombination, geistige Arbeit, während dort die manuelle Fertigkeit in mehr mechanischer Arbeit überwiegt. Solche Berufe verlangen einen weiteren Weg der Bildung, der durch die Wissenschaft führt, wenn auch vielleicht nur mit Beschränkung auf ein bestimmtes Anwendungsgebiet. Derart ist der technische Unterricht, der aber verschiedene Gestaltung und Abstufung in sich fasst.

Der technischen und Vulgärbildung steht die gelehrte Bildung gegenüber; sie führt zur reinen Wissenschaft und es ist ihr eigentümlich, in die Vergangenheit zurückzuführen und die Dinge und die Wissenschaft selbst in ihrer allmählichen Entwicklung zu verfolgen. Darin liegt eine Gefahr, sich der Gegenwart und ihrem Leben abzukehren und im Betrachten von allerlei Altertum selbst zu verknöchern. Es zeichnet sie aber aus, wenn sie von jenen Klippen fern bleibt, der klare Blick über die Dinge, der zugleich in die Tiefe sieht; ein idealer Zug ist ihr eigen, weil die Rücksicht auf den unmittelbaren Nutzen fern ist, und in der Hingabe an ideale Aufgaben ist auch das Mittel der inneren Ausgestaltung der eigenen Persönlichkeit gelegen.

Dieser Zweck der Ausgestaltung der eigenen Persönlichkeit ohne unmittelbar auf den Nutzen zu sehen, kann aber auch ohne gelehrtes Zurückgehen in die Vergangenheit erreicht werden, wenn das Leben der Gegenwart reich genug entfaltet ist. Es wird dann darauf ankommen, die Wissenschaften und Künste, welche in der Zeit herrschend sind, besonders zu pflegen, die accessorischen Disziplinen werden neben den fundamentalen (wobei in der Sprachkunde die Sprachen der Vergangenheit nicht in Betracht kommen) stärker betont werden, womit die Richtung der Vielseitigkeit und die Gefahr der Zerfahrenheit und Oberflächlichkeit zugleich gegeben ist. Man kann eine solche Bildung, welche vorwiegend in das

geistige Leben der Zeit eindringt und auf Grund dessen erwächst, Weltbildung nennen. Sie war bei den Griechen noch nicht von der gelehrten Bildung getrennt; die Trennung erfolgte erst im Mittelalter, wo in den Zeiten der Kreuzzüge die Weltbildung des Rittertums mit der Pflege von ritterlichen Künsten, Poesie, lebenden Sprachen der gelehrten Bildung der Geistlichen entgegentrat, welche mit der Sprache der Römer eng verbunden war, so dass der Zugang zu ihr erst mit Erlernung dieser Sprache eröffnet wurde.

Schulmässige Gestaltung erlangte zuerst die gelehrte Bildung: die Universitäten sind die Schulen der Gelehrsamkeit; die Gymnasien haben sich von den Universitäten im Laufe der Zeit abgetrennt und sie bilden die Vorstufe und den Zugang zu jenen Hochschulen, die auch Berufsschulen sind, während dieser Vorstufe die Beziehung auf einen bestimmten Beruf fern liegt. — Weltbildung vermitteln die Realschulen, die aber zugleich die Vorstufe und den Zugang zu den technisch-gewerblichen Berufsschulen geben, während die höhere Mädchenschule nur Weltbildung gewährt, ohne auf eine berufliche Ausbildung vorzubereiten.

Damit sind alle verschiedenen Bildungswege gegeben, wenn auch die Wege, welche zur besonderen beruflichen Befähigung führen, und damit auch die Berufsschulen höchst mannigfaltig sind. Der Weg der technischen Bildung liegt überall vor, wo in einer Anstalt die Anwendung der Wissenschaften auf Malerei, Baukunst, Bauwesen, Maschinenwesen, Kriegswesen, Musik u. s. w. gelehrt wird, und das Gebiet der Vulgärbildung wird nicht überschritten, wenn für einzelne Gewerbe eigene Schulen gestiftet werden (Korbflechterschulen, Weberschulen u. s. w.). Nur kann sich mit solchen Schulen ein oder das andere Element der liberalen Bildung, namentlich der Weltbildung vereinen, z. B. in den Kunstschulen auch Litteraturkunde, Sprachkunde, Weltkunde u. a. vertreten sein. Auch Gymnasium und Realschule liegen nicht soweit von einander ab, dass nicht eine Vereinigung in einem Realgymnasium versucht worden wäre. – Die Elementarschule kann weitere Ausbildung gewähren wollen und sie kann zu dem Zwecke sich selbst zur höhern Volksschule, gehobenen Volksschule, Bürgerschule oder wie die Namen lauten, ausbilden. Umgekehrt können Gymnasium und Realschule, wenn die allgemeine Elementarschule nicht die entsprechende Vorstufe bildet oder bloss wegen der einheitlichen Gestaltung des Unterrichts von den Elementen an eigene Vorschulen entwickeln. Die Heranbildung der Lehrer selbst verlangt eigene Schulen, welche in den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, Seminarien, Präparandien u. a. geschaffen wurden.

55. Das System der Schulen. Die Schulfähigkeit beginnt beim Kinde, wie wir gesehen haben (S. 30), mit der Vollendung des 6. Lebensjahres. Die schulfähige Kindheit ist zum Besuche der Elementarschule verpflichtet. Eine allgemeine Volksschule kann auch (mit den höheren Volksschulklassen, der Bürgerschule) die Jahre des früheren Knabenalters in Anspruch nehmen. Von da erfolgt der Übertritt in das Berufsleben direkt oder vermittelt durch eigene (niedere) Berufsschulen.

Aus den Elementarklassen führt aber der Weg auch in das Gymnasium oder die Realschule (die aber auch eigene Vorbereitungsschulen haben können) und die umfassen dann die Zeit des Knaben- und des ersten Jünglingsalters, während jedenfalls das spätere Jünglingsalter bis zur Zeit der Volljährigkeit Berufsstudien an der Universität oder den technischen und künstlerischen Hochschulen zufällt.

Dieser Übergang vom (späteren) Knabenalter in das Jünglingsalter ist so bedeutsam, dass wir ihn schon wiederholt erwähnen mussten. Er vollzieht sich innerhalb einer Schulgattung, bedingt aber eine Abstufung dieser Schule umsomehr, als in diesem Übergang auch der Zugang zu einer

Reihe mittlerer Berufsarten und Berufsschulen sich eröffnet, wenn auch festgehalten werden muss, dass der Hauptweg zu den Hochschulen hinführt: das hindert ja nicht, dass nicht von der Hauptstrasse Seitenpfade und -Wege abzweigen.

Wir erinnern daran, dass auch die Unterrichtsgegenstände innerhalb dieser Schulzeit eine Abstufung darbieten: Sprache, Rechnen und Anschauungsunterricht, Naturkunde; Sprachen, Mathematik, Geschichte; Sprachen, Mathematik, Naturlehre, Philosophie. Diese Dreiteilung verband sich mit der Teilung des Knabenalters in ein früheres und ein späteres. Der ersten Stufe geziemt die Bewältigung der Studienelemente; der zweiten ist schulmässiges Lernen eigen; für die dritte ist ein schulmässiges Studium zu fordern (vgl. S. 82 ff.).

Dieses schulmässige Studium hat seinen Mittelpunkt in philosophischen Studien, die in den gewonnenen Gedankenkreis zu verzweigen sind und dadurch Klarheit und Einheit in die verschiedenen Kenntnisse bringen; es waltet die Tendenz der Anwendung vor, namentlich die Anwendung der Mathematik auf die Naturlehre; führt die philologischen Studien fort und pflegt auch eine tiefer gehende Religionslehre. Es setzt ein Verständnis für den Wert der Bildung allmählich voraus (S. 104) und trägt dem Erwachen individueller Interessen Rechnung und gestattet schon deshalb und auch der grösseren Reife gemäss überhaupt eine freiere Bewegung. Es nähert sich also wohl diese Stufe der höheren Schulen der philosophischen Fakultät der Universität bezüglich der Lehrinhalte, aber sie bleibt nach dem ganzen Betrieb der Studien und dem Lehrverfahren (Unterrichte) im Gebiete des Gymnasiums. Soll für diese höchste Stufe desselben ein eigener Name gefunden werden, so bietet sich der des Lyceums und die unteren Klassen (2 × 3 Jahre) könnten dem gegenüber als Lateinschule bezeichnet werden, so dass also das ganze Gymnasium aus Lateinschule und Lyceum (mit 3jährigem Kursus) bestünde und 9 Jahre umfasste.

Ähnlich würde die Realschule in zwei Stufen zerfallen. Die Unterabteilung hat die Elemente der Weltbildung zu geben, wobei die Erlernung der modernen Sprachen im Mittelpunkte steht; die Oberabteilung hat diese Studien fortzusetzen, aber ihre besondere Aufgabe ist die Vorbildung für technische Berufsstudien. Jene könnte Unterrealschule, diese Oberrealschule, oder jene (moderne) Sprachenschule, diese allein Realschule heissen.

Nicht nur praktischen Bedürfnissen und der natürlichen Entwicklung der Individuen gemäss ist ein dreistufiges Ansteigen von der Elementarschule zur Lateinschule und dem Lyceum zur Universität, auch historisch begründet ist eine solche Einteilung, wie sie der Natur der Lehrgegenstände entsprechend ist. In den alten Universitäten boten nur die drei ersten Fakultäten Berufsstudien, die Artistenfakultät bot die Vorstufe dazu, wie zu dieser die Lateinschule. Erst als sich die Artistenfakultät zur philosophischen Fakultät umgestaltete und den anderen gleich geworden war, war jene berechtigte Zwischenstufe verschwunden, die es wieder herzustellen gilt.

Dem „Systema“ des organisierten Bildungsinhaltes (S. 84) tritt also ergänzend das System der Schulen an die Seite (Willmann II, 456).

Das System der Schulen.

	Gelehrte Bildung.	Weltbildung.		Technische Vorbildung.	Vulgärbildung.
Schulfähige Kindheit.	Gymnasialvorschule.	Mädchenelementarschule.	Real-Vorschule.		Volks-Schule
Früheres Knabenalter (Mädchenzeit). Späteres Knabenalter (Mädchenzeit).	Gymnasial-Unterstufe oder Latein-Schule.	Höhere Mädchen-Schule.	Realschule Unterstufe oder moderne Sprachschule.	Gewerbeschulen	(Bürger-Schule).
Erstes Jünglingsalter.	Oberstufe oder Lyceum.		Realschule Oberstufe oder Realkurse.		
Späteres Jünglingsalter.	Universität.		Technische Hochschulen (Kunstschulen).		

56. Einzelunterricht und Selbstunterricht. Unsere Buchen und Tannen gedeihen am besten, wenn sie in den stolzen Waldungen zu Hunderten und Tausenden neben einanderstehen; hier wachsen die gewaltigen hohen geraden Stämme, welche den grössten Schiffen als Masten dienen. Aber unsere Buchen und Tannen wachsen auch in Gärten und Parkanlagen einzeln und sie entwickeln auch hier besondere Schönheiten. Wohl bleibt in der Regel der Wuchs in die Höhe hinter dem Mittelmass der Wälder zurück und der Stamm ist nicht so gewaltig entwickelt, aber dafür sind auch nicht die Äste bis hinauf abgestorben und statt der kümmerlichen dürren Äste, die im Walde sich unten wohl an den Bäumen zeigen, sind die Seitenäste kräftig ausgewachsen, von unten bis oben, nicht bloss im Wipfel ist der Baum mit grünem Laub oder Nadeln bedeckt. Gerade durch diese allseitige Entwicklung zeigt leicht jeder Baum im Park eine gewisse Eigentümlichkeit, wenn auch der Charakter der Gattung nicht verloren geht, während im Walde ein Baum dem andern gleicht, höchstens nach Dicke und Höhe etwas verschieden, hie und da ein Krüppel unter den Normalbäumen, denn was einmal zurückgeblieben ist, verkommt.

Dem vergleichbar ist die Entwicklung der Menschenkinder. Der Massenunterricht, der im Dienste der Allgemeinheit steht, der Verzweigung der geistigen Güter nach allen Seiten hin dient, das Hineinwachsen der nachwachsenden Generation in die gegenwärtige Kultur mitbewirkt und dadurch den Bestand und das Fortwachsen der Kultur überhaupt ermöglicht, hat eine ausgleichende Wirkung, ist auf eine gewisse Durchschnittsentwicklung angelegt, über die während der Schulzeit die Besten nicht hinausragen, während die Schwachen unrettbar zurückbleiben, und ist der Entwicklung der Individualität wenig günstig. Diese kann voll und ganz nur beim Einzelunterricht berücksichtigt werden. Nur dieser kann überall den ganzen Menschen im Auge behalten, die entsprechende Ausgleichung zwischen der objektiven und subjektiven Seite des Unterrichts überall glatt vollziehen. Er ist um so bedeutsamer, als er vielfach Persönlichkeiten zu teil wird, die auf die Höhen der Menschheit schon durch die Geburt gestellt sind, deren Thun und Lassen also in der Folge entscheidend wirkt für viele und auf grosse Gebiete hin. Auch für die

Lehrkunst ist der Einzelunterricht wichtig, da hier die sorgfältigste Beobachtung der Wirkungen der verschiedenen Massnahmen und ein genaues Abwägen der Massnahmen nach der Individualität des Zöglings gestattet und geboten ist. Einem Experimentieren ist im Unterrichte nirgends das Wort zu reden, trotzdem aber müssen auch da Versuche angestellt werden und leicht bietet gerade der Einzelunterricht Veranlassung und Nötigung zum sorgsamsten Erproben des allseitig genau erwogenen Lehrganges und Lehrverfahrens.

Selbst da bestehen aber die Schwierigkeiten, alle Seiten der Individualität früh genug zu erkennen und entsprechend zu pflegen; selbst da können die unmessbaren und unwägbaren Kräfte, die im Menschengeiste walten, plötzlich sich offenbaren und nach anderer Richtung wirken, als es die Erzieher vermuteten. Jedenfalls wird auch der Einzelunterricht sich hüten müssen, alle Kräfte und die ganze Zeit des Schülers für sich in Anspruch zu nehmen; auch hier muss vielmehr der Selbstthätigkeit des Zöglings viel überlassen bleiben, wenn ihr auch mehr Richtung und Anregung geboten werden kann als beim Massenunterricht.

Diesem geht immer ein Selbstunterricht zur Seite, dessen Bedeutung nur zu oft unterschätzt, wenn nicht ganz ignoriert wird. Er arbeitet dort weiter, wo der geregelte Unterricht aufhört, füllt Lücken desselben aus, bietet ein Bindeglied vom Unterricht zur Erziehung, vom Verstand zum Charakter, fördert und erhält die Individualität, so dass ohne ihn noch viel mehr leere Dutzendmenschen in der Welt wären. Soferne er dem geregelten Unterricht zur Seite geht, bezeichnet man ihn wohl richtig als freien Bildungserwerb (s. S. 71).

Solcher Bildungserwerb ergibt sich aus dem Gespräch mit Erwachsenen oder Altersgenossen. Was der Knabe nicht in der Schule erfährt, erfährt er oft von den Mitschülern und Spielkameraden. Was von dem in der Schule Gelernten ins Spiel übergeht, haftet am besten und wenn etwas in der Schule erklärt wird, was auch im Gespräche, sei es der Erwachsenen oder der Kameraden durchgesprochen oder doch erwähnt wurde, das findet die sicherste Aufmerksamkeit und leichteste Auffassung. Noch über die Schulzeit hinaus wirken die Gespräche über verschiedene Bildungszweige, es werden ihnen wohl eigene Diskussionsabende in Bildungsvereinen, Salons u. a. gewidmet.

Hier sucht man vor allem durch Reden und Vorträge die Bildung zu fördern, und da diese leicht durch den Druck „den weitesten Kreisen" zugänglich gemacht werden, so leiten uns diese über auf die unübersehbare Menge von Büchern, Zeitschriften aller Art und Zeitungen aller Richtungen. Kein Gebiet irgend welcher Erkenntnis, das nicht in Druckschriften allen, die lesen können, zugänglich gemacht wird. Die mannigfaltigsten Stoffe werden auch in der verschiedensten Weise bearbeitet je nach dem Alter, Bildungsgrad, Geschmack und Lebensstellung vorgelegt, das Belehrende mannigfach mit dem Unterhaltenden verbunden. Man denke nur an die Unmassen von Jugendschriften, die unser Jahrhundert hervorgebracht hat! Aus der Flut der blossen Unterhaltungslitteratur

ragen die Klassiker hervor, die in besonders billigen Ausgaben jedem sich bieten, und daneben behauptet die Dichtung der Gegenwart ihre Bedeutung. Vergangenheit und Gegenwart nehmen so in den Druckwerken den Menschen in Anspruch und es sind leider nicht immer edle Geister, die die Aufmerksamkeit des Lesenden gewinnen. Liegt schon in der massenhaft gebotenen Lektüre überhaupt die Gefahr der Verflachung, Oberflächlichkeit, Flüchtigkeit, so ist diese Gefahr um so grösser, da möglicherweise unter dem Gebotenen das Schlechte, Verführerische, Verderbliche gewählt oder doch das Gute, Bildende, Erhebende nicht beachtet wird. Die Wirksamkeit eines Buches auf die Jugend ist gross und es sind viele Beispiele bekannt, wo durch ein Buch der ganze Lebensgang eines Menschen bestimmte Richtung erhielt. Es erwächst daher für die Erzieher die Pflicht, die Lektüre der Jugend zu überwachen; für die Schule erwächst die Pflicht, der Oberflächlichkeit entgegenzuwirken, den Geist und Geschmack so zu bilden, dass das Edle erkannt und das Schöne gewählt, das Gegenteil als solches erkannt und abgewiesen wird.

Ethische und ästhetische Bildung ist anzustreben. In und mit den Büchern werden in unserer Zeit ja auch tausendfach Nachbildungen aller Werke der bildenden Künste und der Baukunst geboten und die vielen Kunstwerke selbst reden eine eindringliche Sprache zu dem Betrachter. Dazu kommt die Tonkunst sei es als Kirchenmusik, Volksgesang oder Kunstmusik in Konzert, Oper u. s. w. Das Theater zu einer Bildungsstätte des Volkes zu machen haben die edelsten Geister angestrebt, Schiller wollte ja die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet wissen.

Neben den Werken der Künste stehen die zum Teil bewundernswerten Erzeugnisse der Industrie, des Gewerbes, die vielen Veranstaltungen der modernen Kultur. Auch hier fliesst eine Quelle der Bildung, die um so bedeutsamer erscheint, wenn es Aufgabe der Erziehung ist, das junge Volk einzuführen in den Kulturstand der Gegenwart. Auch hier hat die Schule aufzuklären, das Verständnis zu ermöglichen u. a., aber das Leben und der freie Bildungserwerb hat das in der Schule Gelernte zu vervollständigen. Die heimischen Gegenstände erscheinen nur zu leicht alltäglich und werden namentlich in den Grossstädten, wo so viel übersehen werden muss, nicht beachtet. Da treten die Reisen in ihr Recht; die erregen die Aufmerksamkeit durch die Verschiedenheit des Fremden von dem Heimischen und lassen so beides besser würdigen. Von uralten Zeiten her ist das Reisen als Bildungsmittel geschätzt gewesen, in unserer Zeit ist es besonders leicht geworden, freilich ist auch damit wieder die Gefahr der Flüchtigkeit erwachsen.

Das Reisen lehrt auch die Schönheiten der Natur erkennen und würdigen. Der reine Sinn nimmt die Erscheinungen der Natur, die ihn täglich umgeben, als selbstverständlich hin, Naturgefühl ist ein sentimentalisches Gefühl, der Blick für das Naturschöne ist erst eine Folge der Bildung, gewonnen durch das Verständnis des Schönen der Kunst. Auch die Lehren der Natur fordern Deutung durch den Geist und das Verständnis für die Weisheit, die in der Natur waltet, vermittelt Wissenschaft und Glaube. —

So fliessen die Quellen des freien Bildungserwerbes neben dem vielverzweigten Kanalsystem, das in den Bildungsanstalten die Bildung nach allen Richtungen hin leitet und verzweigt, ausserordentlich reichlich und sie fliessen nicht bloss der Jugend, sondern bieten sich jedem durch das Leben hindurch an. Wer die Schule verlässt, hat ja damit noch nicht ausgelernt, er soll nur gelernt haben, die verschiedenen Bildungsmittel richtig zu benutzen. Wichtig ist es, dass auch der Gelehrte nicht ausschliesslich der Vergangenheit, in die ihn seine Studien führen, lebe, sondern daneben auch achte auf die Gegenwart, und dass der Geist neben den Zerstreuungen, die die wechselnden Ereignisse und Strebungen der Zeit bieten, Erfrischung und Ruhe finde in der Hingabe an die Natur: „Und die Sonne Homers, siehe, sie leuchtet auch uns."

Nur ausgesprochenes Talent, nur das Genie wird im Stande sein, aus den Quellen des freien Bildungserwerbes allein, also durch Selbstunterricht allein, ohne Lehrer und Schule, die Bildung sich zu erringen, für das Durchschnittsmass sind besondere Veranstaltungen durchaus notwendig. Die Autodidakten nehmen immer eine Ausnahmsstellung ein; die Regel ist, dass der Mensch in der Schule und im Leben lernen muss und im Leben nichts lernt, wenn er nicht in der Schule für das Leben gelernt hat, dass aber auch ein Lernen in der Schule nichts fruchtet, das nicht auf das Leben der Zeit achtet und von dem Lernen im Leben unterstützt, getragen, gefördert wird.

57. Das Schulwesen und die sozialen Verbände. Die sozialen Verbände sind die Stifter der Schulen und die Träger des ganzen Bildungswesens. Die geschichtliche Entwicklung zeigt die allmähliche Anteilnahme der verschiedenen Verbände. In den ältesten Zeiten, im Morgenlande konnte wohl die Familie allein die Unterweisung der Jugend besorgen. Bei uns war das ganze Lehrlingswesen einstens familienhaft eingerichtet, die Kinder mancher Gewerbetreibenden und der Landbebauer werden noch jetzt grossenteils von den Eltern unterwiesen, aber nicht ohne die allgemeine Schule. Die Familie hat auch in der „schulpflichtigen" Zeit wesentliche Aufgaben für die Erziehung und für die Bildung zu leisten. Es ist nicht damit gethan, dass sie überwacht, wie die Forderungen der Schule erfüllt werden. Nur die Familie kann den spontanen Regungen des Wissens- und Darstellungstriebes entsprechend entgegenkommen, der Weiterführung empfangener Anregungen gehörigen Raum gewähren, den Ausgleich zwischen der besonderen Begabung und den allgemeinen Anregungen fördern, die Ausbildung der festen Persönlichkeit ermöglichen, die die Gesellschaft verlangt, während die Schule dieser individuellen Ausbildung vielfach entgegenwirkt oder doch sie nicht geradezu fördert. — Das Bildungswesen des klassischen Altertums war gesellschaftlich, die Blütezeit des ständischen Lehrwesens ist das ausgehende Mittelalter. Bei uns ist auch dieses Element im ganzen des Bildungswesens zurückgetreten, und doch hat auch dieses ein Anrecht, beim Unterricht beachtet zu werden. Auch die Rücksichtnahme auf die sozialen Kreise wirkt individualisierend; eine Schule, die ihre Schüler aus sozial gleichgestellten Kreisen erhält, findet in dem gleichen Gesichtskreis,

in den gleichen Interessen viel mehr und auch viel festere Anhaltspunkte als eine Anstalt, welche Schüler aus den verschiedensten Ständen erhält. — Die Kirche, die vermöge ihres Lehramtes auf die christliche Unterweisung von Alt und Jung hingewiesen ist, hat „zwei Ecksteine in den Bau des europäischen Bildungswesens eingefügt", nämlich die theologische Bildungsanstalt, welches der Stützpunkt aller gelehrten Bildung geworden ist, und die Pfarrschule, die Grundlage der Volksschule. — Der Staat förderte zuerst nur und führte dann weiter, was er von Veranstaltungen des Bildungswesens vorfand; er errichtete dann selbst Schulen, aber nach dem Muster der gesellschaftlichen und kirchlichen. Erst im 18. Jahrhundert erfolgte die staatliche Gestaltung des Schulwesens, zunächst vom nationalökonomischen Standpunkte, um erhöhte Leistungsfähigkeit und bürgerliche Brauchbarkeit zu erzielen, patriotisch-nationale Motive traten dann berichtigend zu jenen Absichten hinzu. Unser ganzes Schulsystem ist von staatlicher Autorität getragen und die regulierende Thätigkeit des Staates wird hervorgerufen durch die verschiedenen Rechtsverhältnisse, welche das Schulwesen mit sich bringt und zwar: a) die Schulpatronatsverhältnisse betreffend die Mitwirkung der Gemeinden an den Schullasten, die Schulaufsicht, die Bestimmung des Verhältnisses von öfentlichem und privatem Unterricht; b) die Rechtsverhältnisse des Lehrpersonals nach Vorbildung, Prüfung, Anstellung, Überwachung, Ruhestand; c) das Prüfungs- und Berechtigungswesen, denn der Staat normiert das Lehrziel der Anstalten, begründet darauf die Prüfungsvorschriften, knüpft an das Bestehen der Prüfung die besonderen Berechtigungen u. a. Trotzdem dürfen die Verdienste des Staates um das Bildungswesen nicht überschätzt werden. „Die Schulen sind nicht Einrichtungen des Staates und die Bildungsarbeit ist nicht von ihm in Gang gesetzt; er hat jene und diese vorgefunden und fortgeführt. Der Staat ist nicht der Bildner des Volkes, sondern wenn er seine Aufgabe recht erfasst, nur der Verwalter des dem Volke gehörigen Bildungskapitals."

Alle sozialen Verbände beruhen auf Autorität und Tradition, deswegen üben alle eine gewisse Zucht aus durch Unterordnung unter die Autorität und haben eine Beziehung zur Bildungsarbeit, da Tradition und Lehre zusammenhängen. Alle sozialen Verbände haben an der Herstellung des Schulwesens mitgewirkt und alle wirken noch mit an seiner Erhaltung und Förderung. Seine Ausdehnung, Verbreitung, Wirkung ist so umfassend und weit, wie die grossen Verbände von Kirche und Staat, denen man die Schule auch wohl nebenordnet. Doch ist die Autorität der Schule auf ihre Organe und die Lernenden beschränkt, abgeleitet von der kirchlichen und staatlichen Autorität; sie hat der geistigen Güterbewegung und damit der intellektuellen Erneuerung des Sozialkörpers zu dienen, und ist so trotz ihrer mächtigen Ausdehnung gleichzusetzen anderen Organen des Sozialkörpers wie etwa dem Justizwesen, Verkehrswesen u. a.

Die Gesellschaft verlangt von ihren Gliedern berufliche Tüchtigkeit. Schon die Fabel des Menenius Agrippa lehrt ja, dass dies Ganze der Gesellschaft nur bestehen kann, wenn alle Theile ihre Aufgabe erfüllen, jeder das Seine thue, und dazu muss er sich das entsprechende

Können und Wissen aneignen. Die allgemeine Volksschule vermittelt allen die bestimmten grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten (s. oben S. 133 fg.), mit welchen ausgerüstet viele Menschen praktischen Berufen „zur Lehre“ sich zuwenden. Schon verschiedene gewerbliche Berufe fordern eine weitere Schulbildung, und so sind die verschiedenen Spezialschulen entstanden, die wie die technischen Berufsschulen die Anwendung der Wissenschaften nach den besonderen Zwecken lehren. Für den Lehr- und Beamtenstand soll der Weg nicht bloss durch die angewandten, sondern auch durch die reinen Wissenschaften genommen werden, und darin steht die Universität zu oberst unter allen Lehranstalten, dass sie in die Sphäre der freien Wissenschaft hineinreicht.

So dienen die Schulen den verschiedenen Berufszweigen in ihrer Abstufung, und dienen so insgesamt der Erneuerung des Sozialkörpers durch die mannigfache Verzweigung der geistigen Güter. Wenn sie an deren Erhaltung mitwirken, erfüllen sie ihre Pflicht; wenn sie dazu beitragen, dass die überkommenen wahren Güter des Lebens in weitere Kreise dringen, die Segenskräfte zu immer vollerer Wirkung kommen, wirken sie am besten für die Verbesserung der Welt.

Dass jeder das Seine verstehe und thue, ist eine Bedingung für das Bestehen der Gesellschaft, es genügt das aber nicht; es muss jeder mit Selbstbescheidung das Seinige thun. Voraussetzung für die Selbstbescheidung ist, dass jeder Verständnis für das Ganze habe, wisse, dass neben den materiellen Gütern die immateriellen stehen, alle zeitlichen Güter die ausserzeitlichen über sich haben. Dem Streben nach den materiellen Gütern haftet ein egoistischer Zug an, der zum Jagen nach Besitz und Macht und zum Hass und zur Unzufriedenheit führt. Den materiellen Interessen treten ideelle einschränkend, mildernd, reinigend entgegen, und unter diesen sind es nur die auf das Höchste, Göttliche gerichteten, welche endgültigen Halt und dauernde Befriedigung gewähren.

„Das Bildungswesen ist im stande, der Decomposition der Gesellschaft zu wehren und positiv an ihrer Wiederherstellung mitzuarbeiten, wenn es in der Religion fundiert ist, wenn es etwas von der Pietät der religiösen Tradition auf die Überlieferung allen Lehrgutes überträgt, wenn es an überkommenen charaktervollen und darum charakterbildenden, als Gut und Erbe der Nachkommenschaft zu sichernden Lehranstalten seinen Kern hat und erst auf solchen Grundlagen berufliche Tüchtigkeit erzielt.“ Willmann II, 488.

Vgl. Willmann, Die soziale Aufgabe der höheren Schulen. Braunschweig. 1891.

58. **Der Organismus des Schulwesens.** Es ist nicht unsere Aufgabe, die Ausgestaltung der einzelnen Schulgattungen im einzelnen zu verfolgen. Diese ist in den verschiedenen Staaten sehr verschieden erfolgt; auch derselbe Name bezeichnet wohl recht verschieden eingerichtete Schulen. Auch wenn wir das Ganze der Schulen, alle Veranstaltungen, die zur Verzweigung der geistigen Güter in einem Lande errichtet sind, das Bildungswesen, vergleichend betrachten, finden wir in den europäischen Staaten die grössten Verschiedenheiten. Das historisch allmählich Gewordene ist hier in altertümlichen Formen neben den neu Hinzugetretenen erhalten, so dass das Bildungswesen keine Einheit zu haben scheint, dort wieder ist alles nach bestimmten Richtlinien genau eingerichtet und in allen Schulen geschieht zur selben Stunde dasselbe; hier ist der Individualität breitester Spielraum gelassen, dort hat der Staat

alle Bildungsarbeit monopolisiert und uniformiert. Zwischen den Extremen finden sich die mannigfachen Zwischenstufen. Wo der Staat regelnd eingegriffen hat, finden wir wohl ein System von Schulen ausgebildet oder doch angelegt, da das Schulwesen aber Organ des Sozialkörpers ist, so soll es beim System nicht bleiben, die Organisation soll dahin streben, dass das Bildungswesen selbst organisch gestaltet, ein Organismus sei.

Die Gesichtspunkte, die bei solcher Organisation einzuhalten sind, sind dieselben, die wir bei der Organisation des Lehrstoffes eingenommen haben (27 ff); sie wollen nur in analoger Weise auch bei dem gesamten Bildungswesen zur Geltung kommen. Es gilt die Abstufung der Lehranstalten nicht nur nach dem praktischen Zwecke und den beruflichen Anforderungen und dem Alter der Schüler, sondern auch nach dem Unterschiede von grundlegenden und accessorischen Gestaltungen, so also, dass jene die Norm abgeben für diese. Dann die Herstellung der Kontinuität der Bildungsarbeit durch Beachtung der Wechselbeziehungen der Anstalten. Auch hier bedarf es der durchgängigen Beziehung der Glieder des Bildungswesens auf den obersten Zweck der Bildung und endlich bedarf es der Verzweigung des Bildungswesens in den Sozialkörper, so dass es sich dessen Bedürfnissen anschliesst und dessen Kräfte sich dienstbar macht.

Die fundamentalen Gestaltungen unseres Bildungswesens sind die Universität und die Volksschule. Das Gymnasium ist Vorschule der Universität; wenn seine Oberklassen als „Lyceum“ mit schulmässigen Studien (s. o. S. 136) eingerichtet würden, so wäre der Übergang zur Freiheit des wissenschaftlichen Studiums erleichtert; ein Abschluss vor dem „Lyceum“ (mit den entsprechenden Berechtigungen) zeigt auch schon, dass von dem Hauptwege des Gymnasiums, der zur Universität führt, viele Seitenpfade abzweigen könnten. Die Volksschule ist massgebend für die verschiedenen Nebenanstalten, sei es für das jüngere Alter (Kindergärten u. a.), sei es zur Fortführung des Volksunterrichts in Sonntagsschulen, Fortbildungsschulen u. a). Sie hat in den Bürgerschulen ihre Fortsetzung und führt zu den verschiedenen Gewerbeschulen. Die Heranbildung der Lehrer der Volksschulen erfordert eigene Lehrerbildungsanstalten, während die Lehrer der Gymnasien und aller höheren Schulen die Universität bildet. Sie bildet Geistliche, Ärzte, Juristen (Obsorge für die spirituellen Güter, die leibliche Gesundheit, die sozialen Verhältnisse) und lehrt so auch die Anwendung der Wissenschaften, nicht bloss diese selbst. Es wäre also wohl denkbar, dass auch die Anwendung der Wissenschaften auf die technischen Fächer, die in den technischen Hochschulen gelehrt wird, in irgend eine Verbindung zu den Universitäten träte. Vorschule zu den technischen Hochschulen bildet die Realschule.

Zur Herstellung der Kontinuität der Bildungsarbeit bei Benutzung aller Wechselbeziehungen müssten die grossen Klüfte zwischen den Schulgattungen vermieden sein. Nicht erst in der obersten Schulbehörde eines Staates sollte das gesamte Schulwesen seine Einheit finden. Zu diesem Zwecke müsste ein Lehrstand sich bilden, während leicht die Lehrerkategorien verschiedener Schulgattungen sich kastenartig abschliessen.

Eine Ausgleichung kann dadurch angebahnt werden, dass die Lehrer der höheren Schulen allgemein auch „pädagogisch" vorgebildet werden, die fachwissenschaftliche und „methodische" Ausbildung sich das Gleichgewicht hält, bei den Lehrern der Hochschulen die wissenschaftliche, bei den Lehrern der Volksschule die „methodische" Bildung überwiegt, aber auch nicht allein zur Vollkommenheit ausreicht (vgl. S. 5.).

Was die Beziehung der Glieder des Bildungswesens auf den obersten Zweck der Erziehung betrifft, so erinnern wir an die Analogie bei der Organisation des Lehrstoffes, dass nämlich die religiösen und patriotischen Momente die zentralen sind (S. 80). Der religiöse Charakter der Schule kann nur in der Konfessionalität zur Geltung kommen. Die religiösen Gemeinschaften haben die Pflicht, die Unmündigen zu unterweisen und der Religionsunterricht soll von dem übrigen nicht gewaltsam gelöst werden. Wo die besonderen Verhältnisse konfessionell gemischte Anstalten erfordern, können die sich ergebenden Schwierigkeiten durch guten Willen und Verträglichkeit grösstenteils behoben werden; ein farbloser Moralunterricht kann die Stelle der Religion nicht vertreten. — Das Moment der Erziehung darf bei allen Schulen, deren Schüler noch in einem Alter stehen, wo sie der Zucht bedürfen, nicht vernachlässigt werden.

Wenn die Verzweigung des Bildungswesens in den Sozialkörper vollkommen erfolgt ist, so müssen die Schulen nach den besonderen Verhältnissen verschiedene Besonderheiten zeigen; eine Individualisierung der Schulen erscheint da als das Vollkommene, die Gleichmachung und Schablonisierung als Fehler. Am deutlichsten wird das bei der Volksschule. Wenn Ernst gemacht wird mit der Forderung, dass die Schule anzuknüpfen hat an „Erfahrung und Umgang", die Heimatskunde Grundlage der Weltkunde werden soll, dann muss ja wohl der Unterricht im Gebirgsdorf sich anders gestalten als in der Grossstadt und anders als im Flachlande. Auch die höheren Schulen können ihre Eigentümlichkeiten, ihren besonderen Charakter wahren, wie England uns Beispiele gibt, und es ist das ein Gewinn für die Charakterbildung der Jugend. Gemeinden, Vertretungen der Bezirke, Landschaften u. a. sollen nicht bloss an den Lasten der Schule Theil haben, sie sollen auch mitbestimmen bei der Gestaltung der Schulen. Nur freilich darf die Einheit darüber nicht verloren gehen. Die accessorischen Elemente ermöglichen allerlei Abweichungen, die fundamentalen dürfen als solche nicht verkannt und etwa zurückgedrängt oder beseitigt werden. Bei aller Anerkennung der Rechte der engeren Gesellschaftskreise haben Kirche und Staat die Pflicht und das Recht, die idealen Güter der Menschheit zu wahren und für ihre entsprechende Vertretung in den Schulen zu sorgen.

III. Die Zucht.

A. Die Zucht als Eingliederung und Überlieferung.

1. Die Aufgaben der Zucht. Die Erziehung ist auf den ganzen Menschen gerichtet. Wenn es der Pflege vorwiegend um die körperliche Ausbildung zu thun ist, der Unterricht vorwiegend die intellektuelle Aus-

bildung fördert, so müssen noch Massregeln vorhanden sein, welche die Strebungen, Begehrungen leiten und lenken, den Willen bilden, die moralische Ausbildung fördern (vgl. S. 9 ff.). Wir fassen die Gesamtheit der Massnahmen, welche diesem Zwecke dienen, mit dem Namen der Zucht zusammen, wollen aber daneben auch den milderen Ausdruck Führung gebrauchen, wie wir Unterricht und Bildung neben einander gebrauchten. Nur ist das Verhältnis von Zucht und Führung doch ein anderes als das von Unterricht und Bildung. Bildung ist der weitere Begriff; das Wort bezeichnet, wie wir wissen, eine Thätigkeit, das Bilden, aber es bezeichnet auch einen Zustand, das Gebildet-sein, und so aufgefasst ist der Unterricht ein Mittel der Bildung.

Das Wort Zucht hatte im Mittelhochdeutschen eine ähnlich umfassende Bedeutung wie unser Bildung; Zucht hatte derjenige, der eine edle Erziehung genossen hatte und dem entsprechend handelte und sich benahm. Auch in unserer „Bildung“ kommt Handeln und Benehmen mit in Anschlag, aber das Vorwaltende ist doch das Wissen und Können, während in dem alten Worte Zucht die Seite des Gemütes, die Gesittung und Sittsamkeit vorwaltete. Walther von der Vogelweide rühmt in einem bekannten Liede: tiuschiu zuht gât vor in allen und er rühmt damit deutsche Sitte, Sittsamkeit, deutsches Gemüt, Höflichkeit, „feine Bildung“ in einem Worte; unsere Übersetzer (so Simrock) lassen in dem Liede das Wort Zucht stehen („Deutsche Zucht geht über Alle“) und das mag mit als Zeichen gelten, dass jene alte Bedeutung des Wortes doch noch nicht ganz verschwunden ist. In anderen Bildungen hat das Wort die Beziehung auf die Sittsamkeit und Sittlichkeit bewahrt (züchtig; Unzucht), sonst wird es, auf menschliche Verhältnisse angewendet, zumeist gebraucht in der Bedeutung des Ziehens, Hinführens zu einem korrekten Lebenswandel oder zu korrektem Handeln innerhalb bestimmter Kreise und es hat die Nebenbedeutung des Harten, Strengen (er steht unter harter Zucht; Zuchtruthe, Zuchthaus; züchtigen), die selbst da mitklingt, wo es etwas Gutes bezeichnet als das Ergebnis jener strengen Führung (gute Zucht halten; Manneszucht im Heere). Herbart hat in der Pädagogik das Wort wieder zur Geltung gebracht, aber auch da hat es diese Nebenbedeutung nicht ganz eingebüsst.

Geht die Zucht aus auf die Gesittung, Versittlichung, so berührt sie sich darin mit Bildung und Unterricht, denn auch dessen Endzweck ist die Sittlichkeit. Der Unterricht wendet sich aber an die Erkenntnis und Einsicht; durch diese soll auch die Gesinnung und das Handeln beeinflusst werden. Die Zucht wendet sich direkt den Handlungen zu, tritt den Strebungen direkt gegenüber; das Anhalten zur pflichtgemässen Bethätigung ist ihr eigen, die Gewöhnung, die aber nicht bloss äusserlich bleiben darf, sondern auch das Innere ergreifen, die Gesinnung und den Willen beeinflussen muss, wobei Belehrung über das Verhalten und über die Pflichten nicht fehlt, ebenso wie der Unterricht die Gewöhnung, den Fleiss, nicht missen kann. Aber auch die Belehrung gibt die Zucht anders als der Unterricht. Beispiele bieten die Manneszucht des Heeres, die Klosterzucht. Der Rekrut, der Novize muss viel „lernen“ und er wird vielfach belehrt, aber kein Unterricht

macht den tüchtigen Soldaten, mehr wirkt die Gewöhnung, die Gesamtheit des Lebens, in das der Neuling hineinverpflanzt wird; „der Geist, der im ganzen Corps thut leben“, bewirkt allmählich die Umbildung des Innern.

Ähnlich also auf dem Gebiete der Erziehung. Auf der Gemeinschaft des Lebens beruht die Erziehung, die sittliche Assimilation der Jugend. Mit der intellektuellen Assimilation, die der Unterricht vollzieht, ist nur ein Teil der Erneuerung des Sozialkörpers vollzogen; diese verlangt auch, dass die Sitten, die gesellschaftlichen Einrichtungen dem Nachwuchs überliefert werden, nicht bloss die Kenntnisse. Das ist also die eine Aufgabe der Zucht, die analog ist der des Unterrichts, geistige Güter dem jungen Nachwuchs zu *überliefern*. Aber die Zucht hat auch den Nachwuchs den sozialen Verbänden zu überliefern, *einzugliedern* (vgl. S. 9) und dies ist die ihr eigentümliche Aufgabe. Es mag dabei gleich bemerkt werden, dass sich die Eingliederung mit der Überlieferung vielfach verschränkt. Wie wir bei der Pflege und beim Unterricht nach dem *Ziel* gefragt haben und ein *Ideal* aufstellen konnten, dem nachzustreben ist, so auch im Gebiete der Zucht; es wurde schon erwähnt, dass im Ideal der Sittlichkeit alle Absichten der Erziehung sich vereinen. Der Unterricht hat selbst zuchtübende Elemente, wie wir mehrfach hervorgehoben haben; es mag besonders auf das Gebiet der Fertigkeiten verwiesen sein, in denen mehr von Zucht liegt als in theoretischen Unterweisungen. Das ποιεῖν steht zwischen dem θεωρεῖν und πράττειν, die Fertigkeiten zwischen den Kenntnissen und Handlungen, und so bildet das poietische Element das Bindeglied vom Erkennen zum Thun, von dem Gebiete des Wissens in das der Sitten (vgl. S. 65). Auch eine richtige Pflege weist hierüber in die Zucht (vgl. S. 33). Aber die Zucht hat doch auch ihre besonderen *Mittel*, um zu ihrem Ziele hinzuführen und die *zeitliche Abfolge* wird auch hier wieder von Bedeutung sein. Der Unterricht hat eigene Veranstaltungen, die Schulen, entstehen lassen, die Zucht ist nicht auf diese zuerst angewiesen. Die Schule benützt die meisten Mittel der Zucht, die die Eltern anwenden, wenn auch nicht in gleicher Weise. In dem Unterricht hat sie das wichtigste Mittel, erziehend zu wirken, im *Schulleben* können aber auch sonst zuchtübende Elemente wirksam werden. Da die Schule die Jugend durch so lange Zeit in Anspruch nimmt, müssen wir, obschon die Ausführung des Einzelnen der Schulzucht nicht unsere Aufgabe ist, die Besonderheiten des Schullebens gemäss seiner Bedeutung für die ganze Erziehung wenigstens berühren.

Herauszubilden hat die Erziehung nach Schleiermacher das Eigentümliche im Zögling; *hineinzubilden* hat sie ihn in den Komplex menschlicher Verhältnisse (vgl. oben S. 80). Wir wollen auch hier die beiden Richtungen im Auge behalten, um den sozialen Forderungen zu genügen, ohne die des Individiums zu vernachlässigen.

2. Die Eingliederung in den Kreis der Familie. Bis zum siebenten Jahre blieb von Alters her das Kind in der Obhut der Eltern, vorwiegend der Mutter. Wohl dem Kinde, das unter der sorgsamen Obhut der Eltern aufwächst! Die Mutterliebe sorgt für das leibliche Gedeihen des Kindes, die Familie gewährt den günstigsten Boden für die Schonung und Ent-

faltung der Individualität. Bei einer durchaus und von den ersten Tagen an öffentlichen Erziehung müsste dieses Interesse für die persönliche Eigentümlichkeit stark zurücktreten, das Interesse, für die Gemeinschaft zu bilden, müsste überwiegen; nur die Familie wirkt vom Anfang an individualisierend. Ihr Kind lieben die Eltern, weil es das ihrige ist; so vieles von ihrem Wesen ist durch Vererbung ungewollt auf dieses übergegangen, Gutes und auch Böses, und so vieles geht in der Zeit der Erziehung noch von ihrem Wesen auf das Kind über, mehr oder weniger bewusst und beabsichtigt, auch da das Gute oft von minder Gutem, selbst von Bösem begleitet. Was man als „erworbene Anlage" bezeichnet, ist grösstenteils auf die früheste Kindheit und das Leben in der Familie zurückzuführen.

In der vom rechten Geiste beseelten Familie waltet die Liebe, die das Kind überall auf seinen Schritten fühlt, wenn es sich auch dessen nicht klar bewusst ist, und die ihm Raum schafft für sein kindliches Walten in frohem Spiel und dem ganzen heiteren Treiben.

Vater und Mutter sind die auctores des jungen Lebens, und so ist ihnen die auctoritas, die Gewalt des Urhebers eigen. In dieser liegt ein Urrecht vor, das aber begleitet ist von der natürlichen Liebe und Aufopferung der Erzeuger für ihre Kinder. Deshalb tritt neben die Unterordnung unter diese Autorität die liebe- und ehrfurchtsvolle Hingebung: die Pietät. Das Kind in seiner Schwäche fühlt sich in allem abhängig von den Eltern und ist schon deshalb fügsam; alle seine Sinne sind frisch und leicht empfänglich für die neuen Eindrücke, die es täglich erhält, und wie sollten die nicht am tiefsten sich einprägen, die in dieser Zeit sich täglich wiederholen! Was es sieht und was es hört, ist da massgebend für die Bildung seines Geistes und Gemütes. Namentlich, was es hört! Wie mächtig sind da die Laute der Muttersprache und alles was es mit dieser aufnimmt. Es ist ja dies einer der Wege und eines der Mittel, durch welches die nationale Eigenart des Volkes, seine religiösen und sittlichen Begriffe und Anschauungen, Naturansicht u. a. dem Einzelnen übermittelt werden. Und schon die Laute selbst ergreifen wunderbar das Gemüt, so dass auch schon die Erinnerung an das kindliche Lallen, das kindliche Gebet, das kindliche Lied der Mutter oder ihre frommen Worte selbst in späten Jahren und selbst bei verhärtetem Gemüt die tiefste Wirkung zu üben pflegt.

Wohl regen sich in dem Kinde selbstische Triebe, aber gerade die Familie ist der richtige Boden, um zu lernen wie das Ich nicht allein massgebend ist, wie es einem Du gegenübersteht, wie es dem Wir sich unterordnen müsse. Die Hausordnung und Haussitte wirkt da bestimmend und was dagegen verstösst, muss im Kinde zurückgedrängt werden. Es muss dabei nicht immer und nicht alles geboten und verboten werden, das Kind merkt, auch wo es nicht ausgesprochen wird: so wird es „bei uns" gehalten.

Nach freilich nicht sicherer Etymologie bedeutet das Wort Vater soviel wie Beschützer, Mutter Zumesserin, Zuteilerin, Tochter Melkerin. Die Namen wären darnach von der jedem Gliede der Familie zukommenden

Beschäftigung und Verpflichtung gegeben. Mag das richtig sein oder nicht, jedenfalls gibt es in jeder Familie eine Verschiedenheit der Verpflichtungen und das Kind merkt bald, wie jedem Gliede der Familie seine bestimmte Arbeit zufällt, und die erziehende Wirkung solcher Beobachtung ist um so grösser, je offenkundiger auch für das Kind diese Arbeit und ihre Resultate sind und je leichter das Kind solche Arbeit nachahmen oder je leichter es mithelfen kann. Das ländliche Haus ist darin im Vorteil vor dem städtischen, am glücklichsten trifft es sich bei der ackerbautreibenden Bevölkerung.

Hier ist die Arbeit auch an den bestimmten Besitz gebunden und hier entwickelt sich am festesten das Heimatsgefühl bis zum zähesten Festhalten an dem angestammten Heimatsboden. Ein solches Heimatsgefühl kann schwer aufkommen, wenn Wohnung und Wohnort in der Zeit früher Kindheit oft wechselt. Um so wichtiger und wertvoller werden dann aber die Gegenstände, die dem Wechsel nicht unterworfen sind, die bewegliche Habe der Familie. Diese lassen verstehen, was Besitz ist, denn sie müssen geschont werden und wer etwas zerbricht, wird gestraft, und so prägt sich die Achtung auf den Besitz ein, die Unterscheidung von Mein und Dein, die Beachtung des Nicht-mein und Dein, während noch früher an den Spielsachen und anderem Besitz des Kindes das Mein zur Geltung gekommen ist.

Die Familie ist nicht beschränkt auf Vater, Mutter und Kind. Schon das Verhältnis zu den Geschwistern bringt neue Vorteile. Die Zuneigung ist da anders als zu den Eltern. Bei diesen ist die Autorität vorherrschend, den nahezu gleichalterigen Geschwistern gegenüber fühlt sich das Kind mehr gleich, pocht wohl auch auf die Gleichberechtigung, und die Selbstsucht erlaubt sich Übergriffe. Auch da gilt es zu lernen „was Rechtens ist“, fremde Rechte zu respektieren, liebevoll nachzugeben, beizuspringen, wo eins dem andern helfen kann, freudiges mitzuteilen, den Schmerz mitzuempfinden und was alle die Bethätigungen geschwisterlicher Teilnahme sind, die das allgemeine Wohlwollen vorbereitet.

Zur Familie im alten Sinn des Wortes gehört das Gesinde, die Dienstboten, die den Eltern gehorchen wie die Kinder selbst, weshalb sich auch da leicht Annäherungen ergeben, die zu weit geführt, Gefahren für das Kind bringen können, wie es nachteilig auf sie wirkt, wenn sie sich gewöhnen, herrisch umzugehen mit dem Gesinde.

Zur Familie gehören auch die Grosseltern, wobei das Verhältnis der Autorität wieder anders erscheint, denen gegenüber auch die Eltern Pietät zeigen; gehören wohl auch andere Verwandte, die sich der Familie anschliessen oder doch häufiger hier verkehren. Diese Glieder der „weiteren Familie“ wirken leicht verwöhnend auf die Kinder, aber es bringt doch grössere Vorteile als Nachteile, wenn die Kinder aufwachsen in einer Familie, die im lebendigen Zusammenhang steht mit dem „ganzen Haus“. Das Wir ist dadurch erweitert, es ist inhaltreicher geworden und neben der Autorität wird auch die Tradition mächtig. Da leben auch die Verstorbenen in der Erinnerung fort. Die Familienkunde wurde sonst in

Familienchroniken u. dgl. auch in bürgerlichen Kreisen hochgehalten, sie war dann ein Vorrecht des Adels geworden und wird erst neuerdings wieder auch ausserhalb dessen mehr gepflegt. Überall erweist sich das als ein nicht zu unterschätzendes Moment für die Erziehung. Die Feier von Familienfesten, die Aufmerksamkeit auf die geselligen Verhältnisse bringen auch den Kindern verschiedene „kleine Pflichten, deren Beobachtung dem Gemüte eine stetige wohlthätige Spannung gibt" (Herbart). Wenn andere „Zu-Menschen" (Jean Paul gebraucht den Ausdruck) im Hause und mit dem Hause verkehren, so gibt es ein heilsames Gegengewicht gegen Familien-Egoismus.

Das Aufwachsen in der Familie, das Erstarken und Festwerden der hier erhaltenen Eindrücke, Anschauungen, der hier angeregten Gefühle, der Bethätigungen und Gewohnheiten ist die Grundlage aller weiteren Zucht und macht diese leicht, — wenn das Familienleben in allem gesund, „von rechtem Geiste beseelt" ist. Keine spätere Führung kann mehr gut machen, was in den ersten Jahren des Lebens verfehlt wurde. Auch der Unterricht kann nicht entbehren „was die Kinder anfliegt" und er hat anzuknüpfen an das, was die Kinder in der früheren Jugend gelernt haben (vgl. S. 12. 100); für die Zucht ist die Eingliederung in die Familie von geradezu entscheidender Bedeutung.

Die massgebende Bedeutung der Familie für die Erziehung tritt am schönsten in dem christlichen Mittelalter entgegen; den schärfsten Gegensatz dazu bietet Rousseau, der seinen Emil eine Waise sein lässt; der seine eigenen Kinder ins Findelhaus schickt; der sich auch gegen alle Zucht erklärt, denn erst wenn der Erzieher klar gemacht hat, warum etwas gefordert werden muss, darf es gefordert werden. Dagegen preist Pestalozzi den Wert der Familie für die Erziehung in jeder Weise; „Lienhard und Gertrud" möge ausdrücklich genannt sein. Auch auf Jean Pauls „Levana" kann hingewiesen werden. Von Neueren ist besonders Riehl, Die Familie (10. Aufl. 1889) hervorzuheben.

3. Die Eingliederung in die Schule. In der Familie wächst das Kind allmählich empor von den Tagen her, wo es seiner selbst nicht bewusst war, es meint, es sei hier alles „immer so" gewesen, wie es dies erkennt — in die Schule tritt das Kind ein, da erfolgt schon deshalb die Eingliederung in anderer Weise. Es eröffnet sich hier eine neue Welt für das Kind. In der Familie umgibt es die fürsorgende Liebe neben der Autorität, in der Schule tritt die Autorität schärfer hervor. In der Familie ist die Autorität persönlich, der Wille des Vaters, der Mutter ist massgebend, in ihnen ist die Ordnung personifiziert, in der Schule erscheint der Lehrer als Hüter der Ordnung. Zuerst wohl erscheint dem kleinen Schüler auch der Lehrer leicht als persönlich gewordenes Gesetz, nach und nach erst wird das Verständnis gewonnen, dass der Lehrer Hüter eines unpersönlichen Gesetzes ist, dass die Ordnung der Schule auch ihn bindet, und damit ergibt sich die Vorstellung, dass das Gesetz etwas Übergreifendes hat, eine allgemein bindende Norm ist, die unbedingte Achtung und gleichmässigen Gehorsam fordert. So bildet die Schule den Übergang vom häuslichen zum öffentlichen Leben. Sie bringt auch sicherer als das Haus zum Bewusstsein, dass der Lebenskreis, in den es eintritt, nicht von ihm abhängig ist und nicht um seinetwillen da ist, sondern es nur aufnimmt als ein Glied, das sich dem Ganzen ein- und unterordnet. Ein Schüler ist hier wie der andere, alle sind gleich frei und gleich eingeschränkt durch

dieselbe Ordnung. Und diese Schuldisziplin ist unerbittlich, sie macht keine Zugeständnisse an den Einzelnen. Ihre Strenge bedarf wohl der Milderung durch das Haus, häufiger wird die zu grosse Milde des Hauses durch die Strenge der Schule in wohlthätigster Weise gutgemacht, sie darf nur nicht zur Härte, der Ernst nicht zur Finsterkeit werden, sondern auch in der Schule muss Heiterkeit und Frohsinn herrschen.

Nicht bloss die neuartige Unterordnung, auch die Gleichordnung, in die das Kind zu den Mitschülern tritt, ist von grosser Bedeutung. In der Familie ergibt sich den Geschwistern gegenüber doch eine gewisse Unterordnung des jüngeren unter das ältere. In der Schule begegnen sich Gleichalterige, der Kreis der Teilnahme erweitert sich, die Verbindung stuft sich ab nach grösserer oder geringerer Teilnahme, eine Wahl der Freunde ergibt sich, zum erstenmal steht das Kind in gewisser Hinsicht frei und selbständig da.

Die Kinder haben in der Schule ihre eigene Arbeit, nicht mehr bloss gelegentliche Teilnahme oder Nachahmung fremder Arbeit, und ihre Arbeit ist eine gemeinsame. Deshalb haben alle auf dem bestimmten Platz stille zu sitzen, wenn nicht die besondere Erlaubnis, ihn zu verlassen, gegeben wird, also die Bewegungstriebe und -gefühle zu beherrschen, alle haben auch die bestimmte Zeit des Erscheinens in der Schule u. a. einzuhalten, mit anderen Worten: die gemeinsame Arbeit setzt Regelmässigkeit in der Benutzung von Raum und Zeit voraus. Wird solche Regelmässigkeit zur Gewohnheit und damit zum Bedürfnis, so heisst sie Ordnungsliebe. Die gemeinsame Arbeit erfordert auch Gewöhnung an genaues Hinhorchen auf die Worte des Lehrers, Hinsehen auf das, was gezeigt wird, Beiseitelassen und Abwenden von allem, was nicht gerade zur Sache gehört, und darüber hinaus Mitarbeiten, Teilnehmen an dem, was eben vorgenommen wird. Solche Beschaffung der (willkürlichen) Aufmerksamkeit erfordert eine Umbildung des Willens, ist ein Schritt zur Selbstbeherrschung. — Die Schule fordert auch, dass jeder Schüler rein in die Schule komme, seine Sachen und seinen Platz rein halte, sie verlangt Reinlichkeit, und leitet an zu Anstand und Höflichkeit.

Wieder anders wirkt das Zusammensein der Schüler beim Turnen, beim Spiel und sonst disziplinierend auf den Einzelnen (s. oben S. 24 ff.). Die Unterordnung unter ein Gesetz ist hier durch die Spielregel gegeben, die Verschiedenheiten der Individualitäten treten hier in oft anderer Weise entgegen als beim Unterricht, bei grösserer Freiheit vollzieht sich auch leichter die persönliche Annäherung und vermittelt den Umgang.

So erwacht in der Schule der Gemeinsinn, da die Schüler durch gemeinsame Interessen, gemeinsame Aufgaben, Lebensordnung und Gesetz, durch Freundschaften unter einander verbunden werden; jeder lernt sich fühlen als Glied eines Ganzen, oft bedürftig des anderen; am wohlthätigsten wirkt dieser Gemeinsinn, wenn die Schule es versteht, ihn in der Stunde feierlicher Erhebung des Gemütes zum Bewusstsein zu bringen: der Bedeutung der Familienfeste entspricht die der Schulfeste und Schulfeiern. Wetteifer macht sich in der Schule geltend, und das Ehrgefühl wird mächtig, es soll nur nicht zum Ehrgeiz ausarten (s. oben S. 58), es

soll aber auch nicht abgestumpft werden. Das Festhalten an den gewissen Ehrenpunkten, die sich in allen Gemeinschaften ausbilden, gibt auch jedem Gliede dieser Gemeinschaft einen Halt. Das Zusammenleben in der Gemeinschaft hindert falsche Einbildung und Selbstüberhebung; Trotz, Eigensinn u. dgl. werden im Kreise von Altersgenossen am leichtesten gebessert. Das Zusammenleben bringt aber freilich auch Nachteile und Gefahren. Auch Unarten und Untugenden ergibt die „Eingliederung“ in die Schule, und oft hat die Erziehung schwere Aufgaben zu lösen, um den einzelnen Schüler von solchen in der Gemeinschaft erworbenen Fehlern zu heilen. Das darf aber nicht abhalten, die Kinder den Weg durch die Schule nehmen zu lassen, namentlich die Knaben. Der Mann soll einst in der Gesellschaft wirken, so muss auch früh von der Gesellschaft auf ihn eingewirkt werden.

Die Macht der Tradition kommt im Schulleben zur Wirkung, wenn wie in manchen Landschulen derselbe Lehrer mehrere Generationen unterrichtet, wenn die Schule mit dem Charakter des Ortes, der Gegend verwachsen, selber ein Stück Heimat ist, wenn sie auf die Geschichte der Schule achtet, wenn sie nach all dem selbst einen bestimmten Charakter hat (s. oben S. 144). England bietet Beispiele dafür. In den eigenartigen Geist einer Schule wird der kleine Zögling da eingeführt; er weiss, in demselben Raum, vielleicht an demselben Tische ist dieser oder jener berühmte Mann vor ihm gesessen u. a. Auch darin liegt ein zuchtübendes Moment.

4. Die gesellschaftlichen Verbände. Die „Eingliederung“ in die sozialen Verbände erfolgt vollständig erst nach Abschluss der Erziehung und bei manchen Völkern, namentlich denen von niederer Kultur wird die Aufnahme in die Kreise der Erwachsenen und Vollberechtigten besonders gefeiert (vgl. die Wehrhaftmachung u. a.). Trotzdem dürfen wir auch für die Zeit der Erziehung einen massgebenden Einfluss der gesellschaftlichen Kreise, in denen das Kind aufwächst und in die einzutreten ihm bestimmt ist, nicht übersehen, denn die assimilierende Kraft der sozialen Kreise wirkt mächtig schon auf die Jugend.

Schon das Leben in der Familie ist ein anderes nach den Gesellschaftsgruppen, denen die Eltern angehören, anders beim Gelehrten als beim Arbeiter, anders beim Handwerker als beim reichen Fabrikanten und darüber hinaus ist auch der Verkehr mit den Standes- und Berufsgenossen (und ihren Familien) verschieden; neben der Zusammengehörigkeit des Gleichen tritt die Trennung des Nicht-Gleichen hervor. Auf gewisse Ehrenpunkte innerhalb der bestimmten Kreise wird gehalten, wie das am ausgeprägtesten beim Adel, bei den Offizieren, aber auch beim Bauer und beim Handwerker zur Erscheinung kommt. Das Kind merkt, was „man“ thun darf oder nicht thun darf, was „man“ dem Stande, dem Berufe schuldig ist, und dieses „man“, in das das Kind als mithineingehörig sich fühlen lernt, und der Kreis des für dieses „man“ Unzulässigen wird ein fester Punkt für das sittliche Bewusstsein. Freilich nicht alles, was diese Rücksicht auf Stand und Beruf erfordert, ist sittlicher Natur. Es kann bloss die äussere Seite hervorgekehrt, wohl gar durch eine falsche Aussen-

seite der schlechte Zustand des Hauses verdeckt werden, und auch das kann den Kindern des Hauses nicht verborgen bleiben und eine der Sittlichkeit abträgliche Wirkung wird das Ergebnis sein. Es ist nicht zu leugnen, dass unsere Geselligkeitsformen und Höflichkeitsbezeugungen leicht zur Unwahrheit verleiten können, wenn sie einen falschen Schein hervorkehren, und dass dergleichen einen nachteiligen Einfluss für die Charakterstärke der heranwachsenden Jugend üben kann und auch wirklich übt. Wer wird aber deshalb die guten Folgen alles dessen, was als Anstand, Sitte, Lebensart in guter Gesellschaft lebt und wirkt, leugnen oder missen wollen? Und auch dieser Anstand wechselt mit den Ständen, nicht alles gilt für den Adeligen als anständig, wie für den Bauern, nicht dieselben Höflichkeitsformen gelten hier wie dort. Das nachwachsende Geschlecht übernimmt diese Lebensformen; sie sind nur durch Gewohnheit und ständige Übung zu erlangen. Man spricht wohl von angeborenem „ritterlichen Sinn", „adeligem Wesen", und nicht ganz mit Unrecht, aber mehr macht die Erziehung, die diesen „Sinn" und dieses „Wesen" ausbildet und pflegt. Wer durch geistige Tüchtigkeit auf irgend einem Gebiete in höhere Stände, denen er durch Geburt nicht angehört, aufsteigt, hat leicht an Äusserlichkeiten des Benehmens „Anstände" — vielleicht weil er sie geringschätzt, vielleicht bloss weil der Kastengeist zu schroff sich erweist, jedenfalls auch, weil er nicht von Jugend auf dergleichen Äusserlichkeiten zu sehen und zu üben Anlass und Gelegenheit hatte. Jener Kastengeist vergleicht sich dem Familienegoismus, den wir früher erwähnten, unsere Zeit zeigt aber häufiger noch die Auflösung der ständischen Gliederung, und damit eine Vereinzelung der Menschen, wo früher feste Gliederung vorhanden war. Die neuen Kreise, die sich ergeben haben, haben nicht die feste Fügung wie einst, auch ein Aufsteigen und Sinken ist leichter als einst. — Besonders wichtig ist in unserer Zeit der Unterschied von Gebildeten und Nicht-Gebildeten trotz aller Tendenz, die Bildung zum Gemeingut aller zu machen. So entscheidet sich grossenteils „nach dem, was der Mensch gelernt hat, die Frage, welcher Gesellschaft er angehören könne" (Herbart, Päd. Schr. II, 462).

Innerhalb der Gesellschaftskreise bilden sich „natürliche Aristokraten, die den Ton angeben". Auch in dieser Beziehung können die sich bildenden Anschauungen in den Kreisen der Erwachsenen auf die Jugend wirken. „Wird die öffentliche Meinung falsch geleitet von denen, die für einsichtsvoll gelten, so wirkt sie mehr als jedes einzelne Übel dem Erzieher entgegen" (a. a. O. II, 344). Sie unterstützt aber wesentlich, was Schule und Haus erzielen wollen, wenn sie mit diesen übereinstimmt, hoch hält, was diese pflegen, und als verabscheuenswürdig verdammt, was diese als verdammenswert darstellen.

5. Volk und Staat. Wenn wir von der Familie ausgehend die weiteren gesellschaftlichen Verbände, denen die Jugend eingegliedert wird, betrachten wollen, so ergeben sich die Reihen: Familie, Gemeinde, Staat; Familie, Stamm, Volk; Haus, Heimat, Vaterland. In der Familie waltet die Autorität der Eltern, vorwiegend des Vaters, die Kinder gehorchen und ehren die Eltern, die Liebe durchdringt und vereint die ganze Familie.

In den grösseren Verbänden tritt das Recht an seine Stelle und der Vertreter des Rechtes ist der Staat. Auch er ist Träger einer Autorität, die die Bürger des Staates anerkennen, aber das Gesetz des Staates, das bei Strafe verbietet, die Grösse, Hoheit, Macht des Staates lassen die Unterordnung des Einzelnen doch in wesentlich anderem Lichte erscheinen als jene ehrfurchtsvolle Ergebung und Unterordnung nach dem Willen des Vaters, und doch ist die väterliche Autorität unentbehrlich für die staatliche. — Bei der Familie erwähnten wir auch die Bedeutung der Tradition, doch kann in der Familie allein die Tradition sich nicht reich und machtvoll entwickeln. Sie braucht den weiteren Untergrund von Gesellschaft, Stamm und Volk. Da entfaltet sich die nationale Sitte, Brauch, Glaube, Sage, Sprache. Sie stützen und tragen schon das Kind gedeihlicher Entwicklung entgegen, da sie ihm die Handhaben bieten, an denen er die Aussendinge erfassen, die Welt und ihr Getriebe verstehen lernt, lange bevor es Staat und Volk, Gesetz und Sitte recht zu würdigen oder auch nur zu nennen versteht.

In der Urzeit fallen Familien-Sitte und Staats-Gesetz zusammen. Später erwächst ein Gewohnheitsrecht, und dieses Recht wird die Grundlage der Gesetze. Sitte und Gesetz sind seitdem verschieden und existieren getrennt nebeneinander. Aber das Gesetz ist umso gefestigter, je fester die Sitte ist.

Auch in die Heimat verwächst das Kind, während es noch in der Obhut der Eltern und der Schule ist, wie wir oben schon erwähnt haben. Die Heimatliebe ist so naturwüchsig wie die Liebe zu den Eltern und bedarf keiner besonderen Veranstaltungen. Die Heimatliebe ist aber eine der Grundlagen der Vaterlandsliebe und der Begriff Vaterland bildet die Ergänzung zu dem des Staates nach der Seite des Gemütes. „Ans Vaterland ans teure schliess dich an. . . . Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft."

Das Dichterwort mag wenigstens andeuten, was der Einzelne an Staat und Vaterland besitzt. Der historische Überblick ist insofern von Gewicht, als er lehrt, wie das Individuum in gedrängter Kürze und im Ganzen die Entwicklung der Gattung durchmacht. Zuerst wirkt die Familie auf das Kind ein, diese bedeutet für es die Welt. Allmählich wird es auch in der „erweiterten Familie" und der „Gesellschaft" vertraut, etwa vergleichbar dem Umfange des Stammes, spät erst lernt es den Staat und seine Einrichtungen begreifen, lernt das Vaterland als über der Heimat stehend kennen. Die Schule lehrt staatliche Einrichtungen verstehen und schätzen, der Dienst im Heere vollendet die Disziplinierung für den Staat.

Weil die staatliche Fürsorge das Kind von frühester Jugend an umgibt, so ergibt sich auch wie von selbst eine treue Anhänglichkeit an den Staat, die Vaterlandsliebe, wenn nichts geschieht, was der Entstehung dieses Gefühles hinderlich ist, wie es z. B. die Brüder Grimm berichten, die an ihrem Heimatlande so rührend hiengen; den Gegensatz dazu bildet das viele Reden der Jugend über die Vaterlandsliebe, wofür die Übung auf der „hohen Karlsschule" zu Schillers Zeiten ein Beispiel abgeben kann. Auch darin ist ja die Vaterlandsliebe der Elternliebe vergleichbar (Cor-

delia und ihre Schwestern). Das schliesst natürlich nicht aus, dass der Unterricht auch hier seine Pflicht erfülle und beitrage zur Stärkung und Hebung des Patriotismus.

Vgl. oben S. 80. Jakob Grimms Selbstbiographie in seinen kleineren Schriften (Anfang.) — H. Meier, Die Erziehung zur Vaterlandsliebe durch die Schule, Lehrproben 14, 1 ff. — Thrändorf, Die Pflege des Patriotismus in Schule und Haus, Jahrb. Ver. f. w. Päd. XXIV (1892).

Das Beispiel Spartas zeigt, dass selbst das Leben in der Familie gegen den Staat zurückstehen kann. Wiese (Briefe II, 13) berichtet: „Die englische Jugend hat früher als die unsrige ein nationales Selbstgefühl. Ein eitles oder anmassliches Selbstbewusstsein ist mir in dem Alter niemals entgegengetreten; aber sie wissen, dass sie Engländer sind, einer grossen, in allen Erdteilen eine Achtung gebietende Stellung einnehmenden Nation angehören, wissen, dass sie zusammengehören, und dass in dieser nationalen Gemeinschaft einer des anderen sicher sein kann. So steht es noch nicht bei uns; aber ich glaube, wir sind auf gutem Wege dahin, . . . dass dieser mächtige Faktor männlicher Erziehung auch bei uns immer wirksamer . . . . werden wird."

6. Kirche und Menschheit. Berufsklassen, Stände, Sprachgemeinschaften, Staaten vereinen, aber sie trennen auch. Dem Griechen galt der Barbar als rechtlos; neben einer Minderzahl der vollberechtigten Bürger gab es in den griechischen Staaten wie im alten Rom eine überwiegende Mehrzahl von weniger oder gar nicht Berechtigten, eine Masse von Sklaven. Christus erst hat gelehrt, dass alle Menschen gleich vor Gott, alle Kinder Gottes seien. Die Kirche hat eine Gemeinschaft der christlichen Staaten begründet und auf christlicher Grundlage sind unsere Anschauungen von Humanität, Menschlichkeit und Menschheit erwachsen.

Wie hoch die Idee der Menschheit für das Kind auch liegt, der Erziehung muss viel daran gelegen sein, frühzeitig das Wohlwollen gegen alle Menschen zu erwecken und zu pflegen. Das Hineinleben in die Gemeinschaften erweitere nach und nach die persönliche Teilnahme zum allgemeinen Wohlwollen und der Unterricht kann auch hier unterstützend eintreten; das meiste hat hierin die Religion zu leisten und sie kann am vollkommensten wirken.

Nicht bloss Familie und Staat, auch die Kirche nimmt sich ja schon des ganz kleinen Kindes an, nimmt es auf in ihre Gemeinschaft, noch bevor es seiner selbst bewusst ist, und spendet ihm ihre Gnadenmittel. Frühzeitig soll es auch hineinwachsen in die religiöse Gemeinschaft und bewusst teilnehmen an der gemeinsamen Verehrung Gottes. Der Segen einer frommen Erziehung wirkt durch das ganze Leben; wer eine solche genossen, kann fallen, aber die Erinnerung an seine Jugend gibt ihm einen Halt sich wieder aufzurichten; in der Regel zeichnen sich die Menschen von guter religiöser Erziehung ihr Leben lang aus durch Reinheit der Lebensführung und der Lebensanschauungen. Was früh eingepflanzt wird in das kindliche Gemüt, erwächst zu einer das Gemüt und den Willen beherrschenden Macht. Ein theologischer Unterricht allein wirkt wenig, das Beispiel wirkt auch da am mächtigsten; nur wer selbst durchdrungen ist vom Glauben, selbst im Herzen religiös ist, vermag zur Religion zu erziehen, und wie sehr auch das kindliche Gemüt der Religion entgegen neigt, bedarf es doch der Leitung und der Erweckung des religiösen Sinnes. Den Ausdruck des gläubigen Gebetes, der religiösen Demut und der Erhebung des Geistes zu Gott muss das Kind lernen von den Erwachsenen, zunächst von der Mutter, die mit ihm betet und seine Händchen falten

lehrt. Dann die christliche Gemeinde in der Kirche. Die Unterwerfung aller unter die unsichtbare Macht, die gemeinsame auch äusserlich bethätigte Abhängigkeit der Familien- und Staatshäupter von Gott müssen den tiefsten Eindruck auf das kindliche Gemüt machen, meldet doch die Sage, dass selbst der gewaltige Widukind bekehrt wurde, als er Karl und die Seinen beim Gottesdienst in der Kirche, in Demut vor dem Höchsten sich beugend, gesehen hatte. Und wenn das Kind belehrt wird, dass alle Menschen Kinder desselben Vaters sind, dass der Arme, der reinen Herzens in Gerechtigkeit wandelt, Gott angenehmer und vor Gott mehr ist als der Reiche, Mächtige, vor dem die Menschen sich beugen, der demütige Zöllner mehr als der stolze Pharisäer, wenn es die Lehren und das vollkommene Beispiel Christi erfasst, dann hat es die allerkräftigsten Motive, das allgemeine Wohlwollen gegen alle zu üben, die allgemeine christliche Nächstenliebe zu hegen und zu bethätigen bis zur Hingebung und Aufopferungsfähigkeit.

Der disziplinierende Charakter der Religion war dem Altertum bekannt. Die Gesittung der Menschen galt als ausgegangen von der Gottheit, die Gesetze, wenn nicht als gegeben von der Gottheit, so doch als geheiligt durch sie. Auch die Wichtigkeit der gemeinsamen Religionsübung für die Versittlichung war den Alten bekannt (Plato). Die christliche Gottesverehrung gilt aber nicht Göttern, die nur einer Nation angehören; schon die Verehrung des einen Gottes führt über das Volkstum hinaus zur Menschheit.

Der Rationalismus brachte eine „Lockerung und allmähliche Auflösung des Zusammenhanges, worin der Einzelne mit den grossen Gemeinschaften, in die er durch seine Geburt eintritt, zu stehen eine natürliche Bestimmung hat, und die jede liebevolle Hingebung an ihre Zwecke mit der Kraftsteigerung lohnen, welche in organischen Verbindungen das einzelne Glied immer vom Ganzen empfängt; und damit in Wechselwirkung bei dem einzelnen Menschen durch das einseitige Übergewicht des Verstandes eine Störung der Harmonie seines innern Lebens, auch ohne dass er selbst davon ein Bewusstsein hat. Dem theoretischen Vermögen folgt dabei der praktische Trieb, der Einzelwille dem Einzelverstand, beide der Direktion einer gemeinsamen, über dem Einzelnen stehenden Macht und Autorität entbehrend. Die eine wie die andere Wirkung hat für den Willen die Bedeutung, dass ihm dadurch die eigentlichen Lebenswurzeln abgeschnitten werden.“ (Wiese, Die Bildung des Willens, 5. Aufl. Berlin 1891, S. 64.)

7. Die Überlieferung der Sitte. Der Unterricht, der zur Bildung führt, vermittelt eine Assimilation der Jugend an die ältere Generation; da er dem Kreise der Gebildeten neue Gebildete zuführt, so vollzieht er in diesem Sinne auch eine Eingliederung. Der Unterricht aber vollzieht diese dadurch, dass er ein Ganzes von Wissen und Können, geistige Güter überliefert. Nun überliefert auch die Zucht, indem sie jene Eingliederung bewirkt, ein Ganzes von Grundsätzen, Maximen, Art und Form des Lebens in den besonderen Verhältnissen und Kreisen, in die die Jugend eintritt. Man bezeichnet dieses Ganze als das bestimmte Ethos einer Gemeinschaft. Das Wort deckt sich nicht mit Sitte, näher steht seiner Bedeutung das alte deutsche Wort Tum, das zum Suffix geworden ist. Bildungen mit -tum bezeichnen (teilweise wenigstens) dieses eigenartige Wesen: Christentum, Deutschtum, Volkstum, Bürgertum. (Zu vergleichen wären manche Bildungen auf -ismus wie Lakonismus, die freilich auch wieder in andere Bedeutungen übergehen, in unseren Fremdworten zuweilen sogar die Entartung des Grundbegriffes bezeichnen z. B. Pietismus neben Pietät). Ein Ethos, Tum, Sitte ist nur Gemeinschaften eigen, die längere Dauer und damit lebendige Überlieferungen und Erinnerungen, einen besonderen „Geist“ haben, während willkürlich geschaffene Vereini-

gungen nur Statuten oder Gesetzen gehorchen. Weil das Ethos historisch geworden ist, so hat es etwas Naturwüchsiges, das nicht leicht in Formeln zu fassen ist. Es bringt Ziele und Aufgaben zur Verwirklichung mit sich, mit denen es in die Zukunft weist, wie es mit jenen Überlieferungen auf die Vergangenheit gebaut ist. Es umfasst äussere Güter, Formen des Lebens und auch Lebensinhalte; Rechte, Gerechtsame, denen Pflichten entsprechen, und Bräuche, Sitten — kein Deutschtum ohne deutschen Brauch und deutsche Sitten. Ja wenn es die Eigenart des Deutschtums zu erkennen gilt, wird man neben der Sprache und den in diesen niedergelegten Erzeugnissen des Volksgeistes zunächst die Sitte, d. h. die Formen des Lebens, in Betracht ziehen müssen. Sie ist mannigfaltig abgestuft wie die Sprache, die in ihren Dialekten nach Landschaft und Stamm vielfältige Unterschiede zeigt, und in den einzelnen Gewerken und Berufen immer neue Besonderheiten entfaltet. Wie in diesen besonderen Sprechweisen Gemeinsames liegt, über ihnen die allgemeine Schriftsprache steht, so gibt es im Gebiete der deutschen Sitte allgemein Gültiges, überall in deutschen Landen Heimisches, das sich nicht deckt mit der internationalen Höflichkeitsübung, die ja oft überraschend enge Grenzen durch die besondere Nationalität findet. Die Muttersprache wird von dem Kinde allmählich „von selbst“ angeeignet, ebenso die heimische Sitte; aber wie daneben die Sprache ein Hauptgegenstand des Unterrichts ist, so verlangt auch die Sitte Beachtung durch die Erziehung, sie kann nur nicht „gelernt“ werden, wenn schon auch da der Unterricht dazu Beiträge liefert in Geschichte, Kulturgeschichte u. a., höchstens „angelernt“, richtiger „anerzogen“, womit das Gebiet der Zucht auch im Ausdruck angedeutet ist.

Mit jener Eingliederung in die gesellschaftlichen Verbände vollzieht sich gleichzeitig die Überlieferung jenes Ethos, der Sitte, die mit der Höflichkeit angrenzend das Äusserlichste zu sein scheint und doch das Innerste miterfasst, des Kreises von Pflichten (und Rechten), die dem Einzelnen als Glied jener Gemeinschaften zukommen. Nicht gelehrt wird das, es muss erlebt, durch Selbstbethätigung, Handlung ergriffen werden und so „in Fleisch und Blut übergehen“.

Das ist der Unterschied, auch wo die Verpflichtungen schriftlich fixiert, gedruckt, vielleicht in Buchform dem Zögling übergeben werden, wie dies bei Disziplinarordnungen, Reglements, Statuten u. a. der Fall ist. Die höheren Schulen haben ihre Disziplinarordnungen mit 30 oder 40 oder 50 Paragraphen und diese werden wohl zu Beginn des Schuljahres den Schülern verlesen, aber niemand glaubt doch wohl, dass durch das einmalige Vorlesen das Ganze eingeprägt sei, — die Schule gibt sich doch auch sonst nicht bei dem, was angeeignet werden soll, mit einmaligem Vorlesen zufrieden — ein „Auswendig-wissen“ würde auch gar niemanden befriedigen. Durch das Leben in der Schule selbst muss jene Ordnung erfüllt werden, die Paragraphen geben nur die allgemeinen Bestimmungen und fixieren etwa den Kreis des Verhaltens und geben so Haltpunkte für die Zöglinge. Ahnlich das Reglement des Soldaten. Es auswendig wissen genügt gar nicht und andererseits braucht es dessen nicht. Was das Reglement vorschreibt, muss langsam eingeübt, durchlebt und eingelebt

werden, wobei immerhin Belehrungen aller Art behilflich sind neben dem Befehl und neben dem Beispiel. So kommt Belehrung auch bei der Jugend der Zucht zu Hilfe. Werturteile, die abgegeben werden über Personen und Handlungen, ethische Belehrungen aller Art, die an den besonderen Umstand anknüpfen und gerade deshalb wirksam sind, weil sie eine empfängliche Seele treffen, gehören zur Zucht ebenso wie die direkte autoritative Willensbeeinflussung, ja jene werden im späteren Lebensalter überwiegen, wie diese der früheren Kindheit gegenüber überwiegen müssen. Der Unterricht selbst gibt wohl systematische Belehrungen über das sittliche Verhalten, besonders in der Katechismuslehre oder in den theologischen Unterweisungen der höheren Schulen.

Die Macht der Sitten stellt Tacitus der Macht der Gesetze gegenüber: plus valent apud eos boni mores, quam alibi bonae leges. Für gute Sitten ist man geneigt die alten Sitten zu achten, oft nicht mit Unrecht. Denn diese alten Sitten sind ein Erzeugnis von Jahrhunderten, geschaffen vom Volke und angepasst der Eigenart des Volkes; das nicht Echte und Gehaltvolle, der Natur des Volkes nicht Homogene, wird nicht behalten, auch wenn dergleichen ja vorübergehend Eingang gefunden hat. So ähnlich ist es beim Volksliede, das auch nur dann bewahrt wird, wenn es wirklich gut, durch die Mitarbeit vieler so ganz volksmässig, d. h. dem Volke gemäss, geworden ist, während das Neue rasch wieder schwindet. Aber doch gibt es auch da einen Wandel. Alles was wächst, vergeht auch, veraltet, stirbt ab. So auch die Sitten. Sie sind Formen, unter denen inneres Leben sich darstellt, solche Formen müssen notwendig wechseln mit dem Fortschritte der Kultur. Sie wechseln in unserem Jahrhundert wohl rascher als je einmal, schon im vorigen Jahrhundert rascher als früher — nur der ferne Orient zeigt uns das Bild des Beharrens auch in den Formen des Lebens.

Darnach ist also ein Unterschied zwischen guten und minder guten und schlechten Sitten — den Unsitten —, guten alten, veralteten und neu aufgekommenen Sitten. Der Natur der Sache nach wendet sich die heranwachsende Jugend gern dem Neuen zu, das sie so leicht schlechthin für das Gute hält. Man wird die Jugend auch nicht zwingen können, veralteten Hausrat weiter zu gebrauchen, und es wäre Unrecht dergleichen zu versuchen. Aber es ist Pflicht, der Jugend den Wert des guten Alten verstehen und würdigen zu lehren. Unser Jahrhundert hat an so vielen Punkten den Wert des Alten schätzen gelernt und über manches, was die Zeit der Aufklärung als „altväterischer Mode“ oder „altfränkischer Sitte“ angehörig verworfen hat, denken wir wesentlich anders. Wie haben sich die alten Überlieferungen des Volkstums in den Freiheitskriegen kraftvoll erwiesen! Wie segensreich hat die einfache und strenge Sitte des deutschen Familienlebens gewirkt und welchen Segen verbreitet sie noch — wo sie noch erhalten ist!

Es gilt eben auch hier die richtige Mitte zu halten zwischen den beiden Äussersten: allzugrosser Hochachtung und Überschätzung und Vernachlässigung des Überkommenen. Wer den Wert der äusseren Formen bei der Erziehung überschätzt, oder nur vorwiegend auf die äussere Form

zu respektieren und die Gesinnung dem Nächsten gegenüber; das Handeln darf nicht bloss bestimmt werden durch die Ideen der inneren Freiheit und der Vollkommenheit, sondern auch durch die Ideen des Wohlwollens, des Rechtes und der Billigkeit.

Vgl. Wiese, Die Macht des Persönlichen im Leben, 2. Aufl. Berlin 1895. Paulsen, System der Ethik II, 7 ff.

Die „fünf sittlichen Ideen" ergeben sich Herbart aus der „ästhetischen Beurteilung der Willensverhältnisse". Es gefällt die Uebereinstimmung des Wollens mit der Einsicht (innere Freiheit) wie das Stärkere im Verhältnis zum Schwächeren (Vollkommenheit); der Idee des Wohlwollens entspricht die Harmonie zwischen einem fremden (vorgestellten) und dem eigenen Wollen. Das Recht hebt den Streit auf und darum gefällt es, wie der Streit an sich missfällt, und es gefällt die Billigkeit (vergeltende Gerechtigkeit), die das harmonische Verhältnis, das durch Wohl- oder Wehethat gestört war, durch angemessene Vergeltung wiederherstellt.

Man kann Recht und Billigkeit zusammenfassen, denn beide beziehen sich auf ein Wirken in der Gemeinschaft. Das allgemeine Wohlwollen ist die Gesinnung, von dem dieses Wirken geleitet und getragen sein soll; auch es ist auf den Nebenmenschen gerichtet. Dem gegenüber sind innere Freiheit und Vollkommenheit Bestimmtheiten des Individuums allein und formaler Natur.

Herbart selbst fasst Recht und Billigkeit zusammen als Rechtlichkeit (I, 462 fg.) und bezeichnet bloss die Vollkommenheit als „formaler Natur". Kern (Grundriss § 70) fasst die beiden Ideen der Vollkommenheit und der inneren Freiheit zusammen, die sich von den anderen dadurch unterscheiden, „dass sie für sich allein nicht notwendig zu einem sittlichen Wollen führen". — Lindner (§ 35 und 46) setzt für „innere Freiheit" Gewissenhaftigkeit und diese mit der Vollkommenheit und dem Wohlwollen ergeben die tugendhafte Gesinnung; Recht und Billigkeit beherrschen das pflichtgemässe Handeln. Die Gesinnung bildet die subjektive Seite, die äusseren Kundgebungen der Persönlichkeit bilden die objektive Seite des Charakters. Die Konsequenz dieser äusseren Kundgebungen ist von den sittlichen Angewöhnungen abhängig. Durch Angewöhnung accomodiert sich der Mensch den einzelnen Lebensverhältnissen und „diese Accomodierung zu leiten und zu regeln ist der Hauptzweck der Erziehung". — Nach Herbart ist „die Wirkung auf den Gedankenkreis beinahe das Ganze der Charakterbildung" (I, 472).

Die einseitige Schätzung der Kraft ist notwendig vereint mit der einseitigen Schätzung und Pflege des Verstandes. Die Zeit der Aufklärung ist durch diese charakterisiert. Wiese bemerkt über diese: „Nicht aus Motiven eines höher gestimmten Gemütslebens sollte die Jugend handeln lernen, sondern nach Verstandesregeln und nach Grundsätzen. . . . Wie leicht geht dann die Konsequenz des eigenen Willens aus in Härte, Unnatur und Unvernunft! Es liegt bei diesem Standpunkt sehr nahe, für den Wert der Willenskraft überhaupt den rechten Massstab zu verlieren, so dass die Energie als solche Bewunderung findet und der sittliche Gehalt des Strebens erst als das Zweite in Betracht kommt, oder ganz unbeachtet bleibt." (Bildung des Willens, S. 71 ff. Vgl. Briefe II, S. VI.)

„Das Rechtsgefühl und seine Pflege durch die Erziehung" behandelt Ackermann, Pädag. Fragen II, 44; ebenda 65 ff. „Die Erziehung zum Wohlwollen."

12. Der sittliche Charakter und die Tugend. Erkennen und Wollen sind die Grundthätigkeiten der Seele, das Wollen ebenso ursprünglich wie das Erkennen. In frühester Kindheit und zuerst äussern sich die Triebe, spät erst wird die Einsicht so stark, um das Wollen beeinflussen zu können. Ein Zug zum Guten liegt im Menschen, aber auch zum Bösen, verschieden stark in verschiedenen Individuen. In den Trieben liegen die Grundlagen zu den Tugenden wie zu den Lastern: die vernunft- und pflichtgemässe Bethätigung führt zu jenen, die vernunft- und pflichtwidrige zu diesen. Dunkel äussern sich zuerst die Strebungen und man nennt daher wohl die Gefühle die Grundlagen des Wollens, erst durch Befriedigung, durch ein Handeln, erstarken sie. So äussern sich frühzeitig die Triebe, die auf die Selbsterhaltung gerichtet sind und missleitet zu den Fehlern des Egoismus führen, so auch die sympathetischen Gefühle, die zum reinen Wohlwollen führen sollen: Mitleid und Mitfreude und ihr

Gegenteil; Beifallstrieb und „Beifallsgefühl". „Lust und Liebe" nennt der Dichter die Fittiche zu grossen Thaten, sie sind aber auch die Motive, die schon das Kind in seinen Handlungen leiten.

Im Menschen soll aber das Niedere dem Höheren unterthan sein, die Triebe sollen den Geboten der Vernunft sich unterordnen und nicht blindem Triebe folgend soll der Mensch handeln, sondern bewusst und mit Absicht seine Thaten thun. Es kommt für das richtige Handeln darauf an, dass nicht Vorurteile, Einbildungen, falsche Meinungen massgebend werden, sondern dass es von den richtigen Grundsätzen geleitet wird. Diese sollen in eine Rangordnung gebracht werden. Zu unterst stehen die des sinnlichen Genusses, höher stehen die des Nützlichen und Schädlichen, zuhöchst stehen die sittlichen, „die das Wollen an und für sich, ohne jede fremde Rücksicht, betreffen, deren Inbegriff wir unser Gewissen nennen." „Auf der Unterwerfung des gesamten Wollens unter die praktischen Grundsätze und auf der praktischen Anerkennung ihrer Rangordnung beruht die Konsequenz des Wollens, welche das Wesen des Charakters ausmacht. Ein Charakter, dessen oberste Grundsätze die sittlichen sind, der also das gesamte Wollen der Stimme des Gewissens unterwirft, ist ein sittlicher Charakter." (Kern, S. 162).

Es wäre nur verfehlt zu glauben, dass solche Grundsätze des Handelns durch Theorie angelernt werden könnten. Die praktischen Grundsätze bilden sich durch Handeln. Das erste Mal sich selbst überlassen in der bestimmten Lage, handeln zu müssen, entscheidet der Mensch nach Überlegung, vielleicht nach hartem inneren Kampfe; diese erste Entscheidung und ihr Erfolg erleichtert aber jede folgende in derselben Lage und es bilden sich durch wiederholte Handlungen die Maximen, Prinzipien oder Grundsätze des Handelns: man richtet sich nach ihnen, weil man sich schon einmal oder öfter nach ihnen gerichtet hat, und sie erstarken allmählich und es bildet sich ein gewohnheitsmässiges Thun. Bekanntlich gewöhnt sich der Mensch auch an das Böse und durch vielfältige Übung des Bösen kann auch die innere Stimme des Gewissens (wenigstens bis zu einem gewissen Grade) korrumpiert, es kann auch die Vernunft zur Dienerin böser Begierden entwürdigt werden, wobei immer Konsequenz wie Energie des Wollens bestehen kann. Wohl entsteht ein Wollen erst, wenn bestimmte Ziele vorschweben (ignoti nulla cupido), die innerhalb des Erreichbaren liegen oder doch zu liegen scheinen, und damit erscheint die Erkenntnis dem Willen absolut übergeordnet, aber der Verstand findet auch die Wege, um zu dem einmal gewünschten Ziele zu gelangen, er gibt die richtigen Mittel an die Hand, das Gewollte auszuführen, und der Wille kann dabei „den Verstand korrumpieren und verfinstern bis zur Blendung", wie er die natürlichen Geistesgaben wunderbar steigern kann. Es ist also kein einseitiges Verhältnis, sondern es besteht eine Wechselwirkung zwischen Verstand und Willen, zwischen Interessenkreis und Gedankenkreis (vgl. S. 65 ff.).

Auf der Unterordnung unter die Gebote, auf der Erfüllung der Pflichten beruht die Sittlichkeit, und die Übung des Guten, das von dem Sittengesetz verlangt wird, führt zur Tugend, die etwas Bleibendes (einen

20. Aufsicht und Behütung. Es wurde schon bemerkt, dass dem Zögling Raum bleiben müsse zu selbständigem Thun, zur Übung der eigenen Kräfte (s. oben S. 164). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit mit Gebot und Verbot sparsam zu sein; nicht zu verbieten, was auch erlaubt sein kann; durch pedantische Geschäftigkeit, die auch das Kleinste noch meistern will, nicht das Selbstgefühl zu verletzen und die Begierde zu erregen, auf welche Weise immer solch lästiger Zucht zu entkommen. Dies würde um so gewisser eintreten, wenn auch die Aufsicht zu weit gienge. Unausgesetze Aufsicht ist nur in frühester Jugend geboten. Geht die Strenge der Aufsicht zu lange fort, so ist „Gefahr, den gutwilligen Gehorsam vollends zu verlieren und die Schlauheit zum Wettstreit zu reizen“ (Herbart II, 527. vgl. 459. 655. I, 353 ff.). Lüge, Heuchelei, Betrug wird dadurch veranlasst und der Erzieher verleitet zu unwürdiger Späherei. „Er muss nicht alles zu wissen verlangen, sein Vertrauen jedoch nicht groben oder langen Täuschungen preisgeben.“ Das gilt namentlich einer Mehrheit von Zöglingen gegenüber. Da ist genaue und beständige Aufsicht auch kaum möglich. Leichter ist solche durchzuführen bei dem Einzelnen, aber sie lähmt dann alle Thatkraft, lässt die Begierden unter fremder Hülle fortwuchern und jeder Moment der Unterbrechung der Aufsicht oder ihr Aufhören aus welchem Grunde immer droht mit Gefahr. Selbständig handeln lernt niemand anders als durch Handeln aus eigenem Willen, und im Strom der Welt sich bewegen lernt keiner, der vor jeder Berührung mit ihr ausgeschlossen wird. Ihn vor solcher Berührung behüten zu wollen, bis sein Charakter sich gefestigt hat; ziehen und halten, bis er gar nicht anders mehr als im Sinne des Erziehers handeln kann, ist so gut wie wenn man das Kind so lange auf dem Arm tragen und vor jeder Berührung mit dem Boden bewahren wollte, bis es laufen kann, oder wenn man einen erst dann ins Wasser gehen lassen wollte, wenn er fertig schwimmen, dann erst zu Pferde steigen lassen wollte, wenn er reiten kann. Es gilt wirklich das „strenge Wort“ Herbarts, dass man Knaben und Jünglinge wagen müsse, um Männer zu erziehen. Schon Spener bezeugt die alte Erfahrung, „dass solche, die auch von erlaubten Ergötzungen wider Willen zurückgerissen worden, sobald sie der verdriesslichen Aufseher los, alsdann in ein ungleich unbändigeres und dissoluteres Leben geraten, als andere, welchen eine ziemliche Freiheit von Jugend auf gelassen worden.“ (Die Stelle bei Wiese, Bildung des Willens S. 54.)

Wie in der frühen Jugend, so kann auch später in bestimmten Perioden besonderer Gefahr unausgesetzte Aufsicht sehr heilsam wirken. Niemand wird die Aufsicht überhaupt gering schätzen. Sie soll nur nicht wie jedes Übermass schädlich werden, soll nur innerhalb der richtigen Grenzen bleiben! Der Erzieher muss Vertrauen schenken, um Vertrauen zu erhalten; Misstrauen demoralisiert, es tötet auch Liebe und Zuneigung. Die Aufsicht wird dort auch nicht den Schein von Misstrauen aufkommen lassen, wo sie verbunden ist mit Beschäftigung, die nicht gerade Arbeit sein muss. Der heitere freundliche „Umgang“ mit der Jugend gewinnt dem Erzieher ihre Herzen und eröffnet ihm den Einblick in ihre Herzen. Wer Liebe und Achtung geniesst, dessen blosse Anwesenheit genügt dann

schon, um abzuhalten vom Thörichten und Bösen, ja es genügt zuletzt die Erinnerung an ihn, es genügt sein Bild, um vom Abgrund des Bösen zurückzuhalten. — Einblick zu gewinnen in die Regungen des Herzens ist für den Erzieher schon deshalb von Wert, weil er darnach seine weiteren Massnahmen treffen muss. Dafür sind auch Beobachtungen aus der Ferne geboten oder doch erwünscht, denn nicht immer und nicht leicht lässt sich das machen.

Lichtenberg bekennt: „Die Erinnerung an meine Mutter ist mir zum Cordial geworden, welches ich immer mit dem besten Erfolge nehme, wenn ich irgend zum Bösen wankend werde.“ (S. Stoy, Enzykl. S. 98.)

21. Unterstützung und Gegenwirkung durch Lohn und Strafe. Der nächste Zweck der Aufsicht ist die Behütung, dann freilich auch Überwachung der Ausführung von Gebot und Gebot und der Arbeit. Zu behüten ist die Jugend vor vielerlei Gefahren. Sie ist zunächst zu bewahren vor Störung der Gesundheit; sie ist aber auch zu behüten vor Verführung durch schlechten Umgang, böses Beispiel, schlechte Lektüre und damit vor schlechten Neigungen, bösen Leidenschaften und falschen Wertbestimmungen. Selbst in der Didaktik hatten wir ein Präventivverfahren gegen Fehler zu erwähnen (S. 119), obgleich im Gebiete der Lehre das Nicht-Wahre neben dem Wahren ganz zurücktritt. Im Gebiete der Zucht steht aber dem Guten das Böse, dem Recht das Unrecht gegenüber. Das Angenehme, Nützliche, gerade Begehrenswerte lockt, wenn es auch im Widerspruche steht mit dem, was recht und gut ist, und so ist der Weg zur Tugend von Alters her als steil und beschwerlich dargestellt worden und verlockend die Bahn des Lasters. Deshalb ist Behütung und Gegenwirkung für die Zucht von so grosser Bedeutung, ähnlich wie bei der Pflege (S. 26). Die Aufsicht allein wird natürlich solche Ziele nicht erreichen, sondern positive Massnahmen müssen dazu kommen. Sie kann nur insofern vor der Befestigung des bösen Wollens bewahren, als sie eine That solchen Wollens hindert; denn jede gelingende That festigt die Gesinnung, in der sie geschehen ist, und erzeugt neue gleiche oder ähnliche Thaten. Aber auch zur Abwehr und Eindämmung des bösen Wollens müssen Gebot und Verbot, Lehre und Warnung und zuletzt auch Strafe mitwirken. Diese erscheint als das letzte Mittel der Zucht schon insofern, als sie der Natur der Sache nach erst einzutreten hat, wenn das Gebot übertreten, die Abweichung vom Gesunden und Rechten erfolgt ist, aber auch insofern als man zu diesem Mittel immer erst greifen wird, wenn die anderen versagen. Eine landläufige Meinung teilt freilich der Strafe eine Hauptrolle in der Erziehung zu — schon die Worte Zucht und Züchtigung zeigen das — es mag demgegenüber gleich betont werden, dass Strafe allein nichs Gutes ausrichtet und dass eine vernünftige Zucht stets nur sparsamen Gebrauch von ihr machen wird. Sie gleicht der Arznei, die ja auch zur Überwindung der Krankheit mithilft, aber leichter und sicherer als die Krankheit heilen ist es der Krankheit vorbeugen, durch richtige Pflege die Kräfte des Körpers stärken, und selbst wenn die Krankheit eingetreten ist, bringt die Arznei allein keine Heilung. So auch auf sittlichem Gebiete. Auch da ist das Verhüten leichter und besser als das Heilen, doch auch hier wird man

die Heilmittel nicht gänzlich entbehren können, die den inneren Heilungsprozess zu fördern geeignet sind, die aber ihre Macht verlieren, wo keine Kraft im Innern für die Heilung sich regt und so lange diese heilende Kraft nicht die Oberhand erhält über die zerstörende. „Nur soweit reicht die Kraft der Zucht, wie die entgegenkommende Einstimmung des Zöglings.“ (Herbart I, 490.)

Da die Strafe ein Mittel der Zucht ist, muss sie wie alle Massnahmen der Erziehung mitwirken zur Gestaltung des sittlichen Charakters und in der Sittlichkeit ihr Ziel haben. Sie ist also auf die Zukunft gerichtet und für die Strafe der Erziehung gilt das Wort Senecas (De ira I, 16), der sich selbst wieder auf Plato beruft (ut Plato ait): Nemo prudens punit, quia peccatum est, sed ne peccetur. Das darf natürlich nicht so verstanden werden, als ob die Strafe vor aller Schuld einzutreten hätte, wir haben ja gleich bemerkt, die Strafe tritt ein, wenn eine Übertretung stattgefunden hat, aber der Zweck der Strafe der Erziehung weist in die Zukunft, nicht in die Vergangenheit; sie will nicht Vergeltung üben, sondern weiterem Fehlen vorbeugen.

Im Strafrecht des Staates ist die Vergeltungstheorie (absolute Straftheorie) herrschend geworden, Kant und Hegel waren die Vorkämpfer für sie. Die Strafe soll darnach das Vergehen oder Verbrechen aufheben, dadurch dass sie dem Übelthäter für seine That in äquivalenter Weise ein Wehe zufügt. Es ist nicht unsere Sache, zu untersuchen, wie weit diese Theorie im Strafrecht Geltung verdient, es möge genügen zu bemerken, dass (u. a.) Ihering ein Werk vom Zweck im Recht geschrieben hat. Wohl aber liegt uns an festzustellen, dass eine wesentliche Verschiedenheit zwischen der Strafe der Erziehung und der richterlichen Strafe besteht, da man die Vergeltungstheorie auch auf die erstere anzuwenden versucht hat. Vor allem setzt die richterliche Strafe voraus, dass der zu Strafende verantwortlich sei für sein Thun, die Zucht hat aber frühzeitig beim Kinde zu beginnen und muss vielleicht zu Strafen greifen in einer Zeit, wo bei der geringen Einsicht und der Schwäche des Willens von Verantwortlichkeit nicht gesprochen werden kann. Das Strafrecht wendet sich gegen das Unrecht und nur gegen dieses; ist das Verhalten des Einzelnen legal, so hat der Richter keinen Grund nach der Gesinnung zu forschen; auch kann vieles rechtlich gestattet sein, was moralisch durchaus verwerflich ist. Die Erziehung ist mit dem bloss legalen Thun nicht befriedigt, gerade auf die Gesinnung hat sie es abgesehen und Moralität ist ihr Ziel. Das Strafgesetz enthält die festen Satzungen, nach denen der Richter den einzelnen Fall beurteilt, den die Klage ihm vorlegt, indem er das besondere unter das allgemeine subsummiert; individuellen Verhältnissen ist nur geringe Einwirkung auf die Entscheidung möglich und welche Wirkung das Urteil auf den Verurteilten ausüben wird, ist nicht massgebend. Der Strafe der Zucht ist gerade die Wirkung die Hauptsache und so muss sie sich nach den individuellen Verhältnissen richten, was hier auch möglich ist. Weil jedoch die Wirkung nicht von der objektiven Beschaffenheit der Strafe abhängig ist, so kann hier auch kein Strafkodex festgestellt werden, so dass etwa für eine bestimmte Über-

tretung eine gewisse Anzahl Hiebe bestimmt würde, denn bei dem einen Kinde wirkt ein scharfes Wort nachhaltiger als bei einem anderen Rutenstreiche. In der Strafe der Zucht ist auch Richter und Kläger meist dieselbe Person und niemand wird Eltern und Lehrern das Recht streitig machen wollen, die Übertretung ihrer Gebote bei den Kindern auch gleich selbst zu bestrafen, wie sie sie bemerken. Man darf eben voraussetzen, dass Eltern und Lehrer, geleitet vom Wohlwollen und besorgt um die Bildung zur Sittlichkeit nur dieses Ziel im Auge behalten und nur darnach handeln werden, niemals sich persönlich verletzt fühlen können. Wo ausnahmsweise das letztere doch eintritt, hört auch die Befugnis auf, selbst zu strafen. Die Rechtspflege des Staates gewährt den Kindern Schutz gegen Misshandlungen, denn die patria potestas ist nicht mehr absolut wie in den Tagen des Heidentums, und sie gewährt auch den Eltern Schutz, wenn sie gegen erwachsene Kinder zu klagen haben; wo in Schulen, die von Schülern in reiferem Alter besucht werden, ein Lehrer in bewusster Weise und mit Absicht verletzt wird, sei es auch nur durch Worte oder freches Benehmen, dann ist auch der betreffende Lehrer nicht mehr Richter, sondern das Lehrerkollegium und die höhere Behörde üben Gerechtigkeit. Solche Fälle sind Ausnahmen, auch insofern der richterlichen Praxis nahe, als da ein weiteres Zusammenleben zwischen dem Gestraften und den Richtern (samt dem Kläger) kaum vorkommen dürfte, während in der Regel bei der Erziehungsstrafe das frühere wie das weitere Zusammenleben des Erziehers und des Gezüchtigten selbstverständlich erscheint. Durch die Strafe allein kann ja die Zucht den beabsichtigten Zweck nicht erreichen. Jenes Zusammenleben bietet auch die Möglichkeit, alle Umstände und Triebkräfte bei der Übertretung kennen zu lernen, die Wirkung der That (Reue, Vorsatz zur Besserung) und der Strafe zu ermessen, und das Recht und die strafende Gerechtigkeit hat so im Erzieher förmlich Persönlichkeit erlangt.

Die Vergleichung zwischen der richterlichen und der Erziehungsstrafe lässt somit letztere durchaus nicht im Nachteil erscheinen, obschon natürlich ein Missbrauch der Strafgewalt stattfinden kann. Jedenfalls sind die Unterschiede so gross, dass man eine Theorie, die auf die eine vielleicht passt, nicht ohne weiteres auf die andere anwenden kann, wie es geschah, wodurch wiederum auch die Praxis beeinflusst wurde.

Die Strafe der Zucht ist eines der Mittel, welche diese verwendet, welches neben anderen und neben welchem andere angewendet werden, um das erwünschte Ziel zu erreichen. Sie tritt neben Gebot und Verbot, wenn dieses sich allein nicht wirksam genug erweist, und verleiht ihm da den nötigen Nachdruck nach dem Sprichwort: Wer nicht hören will, muss fühlen. Weil sie nur eintritt, wenn eine Übertretung oder Nichtbefolgung von Gebot oder Verbot stattgefunden hat, so will sie den Ungehorsam als solchen fühlbar machen und zum Gehorsam zurückführen und damit und nur in dem Sinne bessern. Die Art ihrer Wirksamkeit ist dabei verschieden.

Der einfachste Fall liegt wohl vor, wenn dem Kinde gesagt wird: rühre den Ofen nicht an, sonst brennst du dich; das Kind beachtet, ver-

steht vielleicht solche Worte gar nicht recht und kommt dem Ofen doch zu nahe: Gebranntes Kind fürchtet das Feuer. Es ist durch Schaden klug geworden und wird künftig auch auf andere Verbote und Warnungen mehr achten. Das ist eine natürliche Strafe als Folge verkehrten Thuns, es gibt aber eine ganze Reihe von Fällen, wo solche gleichsam natürliche Folgen herbeigeführt werden können. Dem Trägen wird die Ruhe entzogen, den Unverträglichen entfernt man eine Zeitlang aus der Gesellschaft, die er stört, vom Lügner verlangt man stets den Beweis der Wahrheit, dem Unmässigen gibt man bittere Arznei, den Plauderhaften entfernt man, sobald etwas besprochen werden soll, das nicht jeder hören darf; wer seine Sachen verdirbt, muss sie eben entbehren, wer die rechte Zeit versäumt, kommt um den Genuss u. s. w. Zweifellos liegt in solchen Witzigungsstrafen etwas Richtiges, denn auch die Lebensklugheit, die Art sich in die Verhältnisse zu schicken, hat ihren Wert und die eigene Erfahrung ist geeignet, eindringlicher zu lehren als Worte. Ihre höchste Wertschätzung erreichte diese Strafe in einer Zeit, wo man Klugheit über alles erhob; Rousseau wollte sie allein gelten lassen als „natürliche Folge der schlechten Handlungen". Herbart bemerkt (II, 582): „Solche Strafen dienen nicht zur moralischen Besserung, aber sie warnen und witzigen, ob mehr oder weniger, weiss man oft nicht vorher; jedenfalls kann eine nützliche Erinnerung davon übrig bleiben". Damit ist der Wert dieser „pädagogischen" Strafe auf ihr richtiges Mass zurückgeführt.

Wer durch Schaden klug geworden ist, hütet sich vor dem Schaden, meidet, was ihn wieder herbeiführen könnte. Die Furcht wirkt neben der besseren Einsicht. Deshalb treten neben die „pädagogischen" Strafen zunächst diejenigen, die auf Abschreckung abzielen. Sie sind dort von Gewicht, wo es gilt den Verlockungen der Sinnlichkeit, böser Gesellschaft die Wagschale zu halten. Die Gefahr liegt darin, dass bei dieser Strafart — besonders wenn die Abschreckungstheorie einseitig auf das ganze Strafverfahren angewendet wird — die Strafen leicht zu stark gegeben werden, sie stumpfen dann ab und verhärten und verbittern. Der grosse Vorzug der „pädagogischen" Strafe besteht darin, dass Vergehen und Strafe in ebenem Verhältnisse stehen; bei allen willkürlichen Strafen ist dafür Sorge zu tragen, dass ein rechtes Verhältnis hergestellt, die Gerechtigkeit nicht durch die Strafe verletzt werde. In der Jugend herrscht früh ein feines Gefühl für Gerechtigkeit; ist die Strafe dem Vergehen angemessen, so wird sie als berechtigt willig ertragen und kann zur Besserung beitragen, empfindliche Seelen fühlen sich vielleicht erst beruhigt, wenn durch die Strafen eine Sühne eingetreten ist. Ist die Strafe zu hart, so hat der Gezüchtigte nicht mehr eine Schuld, sondern eine Forderung dem Erzieher gegenüber, die Genossen bemitleiden ihn und dieses Mitgefühl erregt Opposition — bleibt die Strafe aus auch für schwerere Vergehen, bleibt Frechheit, Trotz, Übermut ungebändigt, dann tritt bald Zuchtlosigkeit ein, der Frechling rühmt sich seiner Thaten und die Genossen sehen sie wie etwas Heldenmässiges an. Die gerechte Strafe kann also neben der Abhaltung von weiteren Vergehen bei dem Gestraften

selbst auch noch den Erfolg haben, andere von ähnlichen Vergehen abzuschrecken. Nur der Thor lernt bloss aus eigenem Schaden, der Kluge macht auch bei fremdem Schaden die entsprechende Nutzanwendung. Aber wo bloss die Furcht vor der Strafe wirksam ist, wird diese auch bloss auf das legale Verhalten Einfluss haben.

Wenn die Strafe dem Gebot und Verbot dadurch den nötigen Nachdruck verleiht, dass sie als sichere Folge der Übertretung erscheint, in der Erinnerung an das Unangenehme, das sie gebracht hat, fortlebt, so ist sie geeignet „das Gedächtnis des Willens“ zu stärken. Sie wirkt böser Gewöhnung entgegen, verhindert dass durch Wiederholung des gleichen Thuns böse Gewöhnung und Gesinnung einwurzelt, und sie bereitet dadurch guter Gewöhnung den Weg. Die Strafe ist auch im stande, den Widerspruch zwischen dem Gebot und dem Thun scharf hervortreten zu lassen und wenn dieser Widerspruch erkannt ist und zum Bewusstsein kommt, dass jedes böse Thun böse Früchte trägt — wenn auch nicht immer sofort — kann das Streben wirksam werden, dem Gebote gemäss zu handeln. Kommt dazu das Gefühl, durch die Übertretung von Gebot oder Verbot den Erzieher, der ungern die Strafe vollzieht, gekränkt, das schöne Verhältnis von Liebe und Vertrauen gestört zu haben; kommt dazu das Gefühl, durch das böse Thun dem höchsten Willen, Gott gegenüber gefehlt zu haben, so wird sich auch die Reue regen und der Vorsatz der Besserung. So kann die Strafe auch moralisch bessern und zur Sittlichkeit führen, aber nicht die Strafe allein. Alle Mittel der Erziehung müssen zusammenwirken, dieses Ziel zu erreichen. Musste Strafe eintreten infolge verkehrten Wollens, ist der feste Vorsatz sich zu bessern gefasst — auch der kann nicht von aussen eingepflanzt werden —, dann hat eine sorgsame Führung zu wachen, dass der gute Eifer nicht gar zu leicht wieder erkalte, denn bekanntlich ist mit guten Vorsätzen der Weg zur Hölle gepflastert. In dem ganzen Verhalten gegen den Zögling wird das Erkennen des sittlichen Schadens, der die Strafe nach sich zog, eine Zeit lang fortklingen — wie könnte auch in solchem Falle sofort mit der Strafe alles abgethan, das alte freundliche Verhältnis des Vertrauens sofort wieder hergestellt sein! Nicht die Liebe ist gemindert, aber das Vertrauen und es wacht die Sorge und weicht erst, wenn wirkliche Proben und Zeugnisse der dauernden Besserung hervorgetreten sind. Nur wo es auf blosse Witzigung ankommt, wo eben nur ein „Denkzettel“ zu geben ist, bei Vergehen gegen die Sitte, an denen Überlegung und böser Wille keinen Anteil hatte, ist mit der Strafe von Seite des Erziehers alles abgethan.

Immer kommt es für die Wirkung der Strafe darauf an, in welcher Umgebung von Massregeln sie sich findet. Die Gegenwirkung gegen das Böse muss begleitet sein von der Unterstützung des Guten, die wesentlich negative Strafe von positiven Massnahmen, den Belohnungen, wie Luther sagte, es solle neben der Rute immer auch ein Apfel liegen. Herbart lehrt (I, 488): „Erst dann findet der Tadel offene Ohren, wenn er aufgehört hat als eine Minusgrösse allein zu stehen“ und (II, 581): „Wo im Ganzen der Zucht und in längerer Zeit der Tadel merklich die Ermunterung überwiegt, so verliert er an Wirkung; er verstimmt oft mehr

als er nützt.“ Die Disziplin soll nach Comenius der Sonne gleichen, die allem, was da wächst, jederzeit Licht und Wärme sendet, öfter Regen und Wind, selten Blitz und Donner.

Wer das Gute nur mit Rücksicht auf Belohnung thut, ist gewiss nicht sittlich vollkommen, aber das Gute der Belohnung wegen thun ist sittlich doch mindestens ebensoviel wert als das Böse aus Furcht vor der Strafe unterlassen, ja die positive Grösse muss die rein negative übertreffen. Wenn die Strafe in der Erziehung den Wert hat, dass sie durch Abhalten von verkehrtem Thun die Befestigung eines verkehrten Wollens hindert, so hat die Belohnung, die ein Rechthandeln veranlasst, den höheren Wert, dass sie durch die Bethätigung das rechte Wollen festigt. Strafe und Lohn sind einmal korrelate Begriffe; wer Strafe gelten lässt, muss auch Lohn gelten lassen; wenn es eine Hölle gibt, muss es auch einen Himmel geben. Dass die absolute Straftheorie, nach der die Strafe ihren Zweck in sich selber hat, indem sie Vergeltung und dann Sühne des Vergehens schafft, der Erziehung nicht gerecht wird, zeigt auch die Stellung, die darnach die Belohnung erhält: sie fällt einfach weg, denn das Kind kann sich kein Verdienst erwerben, deshalb gibt es auch keine Vergeltung durch Belohnung; wenn es noch so genau den Geboten und Vorschriften gehorcht, es erfüllt damit nur seine Pflicht. — Das ist nicht unrichtig. Aber welch eisige Atmosphäre breitet sich mit solchen Grundsätzen über das warme Kinderherz aus! Christus sagt: „Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist, und doch verspricht er den Gerechten und den Sündern, die sich bekehren und Busse thun, das Himmelreich. Das Strafrecht des Staates hat nichts mit Belohnungen zu thun, es ist eben Strafrecht, aber der Staat kennt eine Fülle von Belohnungen und Auszeichnungen, u. a. auch für „treue Pflichterfüllung“. Und ein Thun, das keinen Lohn erwartet, verlangt doch Anerkennung. Wenn dem Sänger das Lied, das aus der Kehle dringt, Lohn ist, der reichlich lohnet, und wenn er anderen Lohn abweist, so begehrt er doch den besten Becher Weins in purem Golde und ist beglückt durch dieses Zeichen der Anerkennung in königlicher Versammlung. Der Künstler, der Grosses geschaffen, erhält den Lorbeer als Zeichen der allgemeinen Anerkennung und ist beglückt und begeistert dadurch zu neuem Schaffen und manches Genie ist nicht zur rechten Entfaltung gekommen, weil ihm die Anerkennung versagt blieb. So auch in anderen Kreisen. Wem alle Anerkennung für sein Thun versagt bleibt, der zieht sich mehr und mehr auf sich zurück und mancher verkümmert.

Das gilt vom Wirken im Beruf, in der Gesellschaft. Dem sittlichen Charakter ist eigen, dass er recht handelt, weil es recht ist, das Gute thut um des Guten willen. Wir bewundern die Männer, die sich nicht durch Marter und Tod und nicht durch Verlockungen von dem Rechten und Guten abbringen liessen. Die Erziehung thue alles, was sie kann, um auch bei der Jugend solche Bewunderung zu erregen und solche Gesinnung zu pflanzen. Deshalb braucht der Erzieher aber nicht zu glauben, dass alle Männer solch erhabenen Charakter zeigen und noch weniger, dass alle Knaben und Jünglinge solchen Charakter besitzen.

Das Streben nach Anerkennung, der Beifallstrieb, ist mächtig schon im Kinde. Man versage ihm nicht den Beifall und die Anerkennung, oder man legt dadurch die besten Kräfte in seinem Innern lahm. Stellvertretend leitet und lenkt der Wille des Erziehers das Kind, so lange es noch zu schwach ist, sich selbst zu bestimmen; es ist doch natürlich, dass es von diesem fremden Willen eine bestimmte Äeusserung darüber erwarten kann, dass es recht gethan hat? Daran kann ja doch wohl erst die Stimme im eigenen Innern sich bilden, die ihm dann selbst sagt: das war gut und recht und das war böse? Wie es im letztern Fall willig die verdiente Strafe auf sich nehmen wird, so darf es doch wohl auch im ersteren Falle eine Bestätigung seines inneren Urteils erwarten? Solche Anerkennung kann die mannigfachste Form annehmen, aber sie ist zugleich Lohn, Anerkennung und Belohnung sind für die Erziehung gar nicht zu trennen und daher hat die Belohnung für die Erziehung die allergrösste Bedeutung, eine weit höhere als die Strafe. Sie wirkt mehr und sie wirkt sicherer als diese. Wenn der Sturm nicht vermochte, dem Wanderer den Mantel zu entreissen, der Sonne ist es gelungen. Das Gute ist mächtiger als das Böse — zum mindesten im Herzen des Kindes.

J. J. Sachse, Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe, 2. Aufl. Paderborn 1894. — E. Ackermann, Strafe und Lohn im Dienste der Erziehung, Päd. Fragen II, S. 90 ff. — Ueber die „pädagogische Strafe" vgl. noch Herbart I, 498 und II, 513, wo er sie der „eigentlichen Strafe als Vergeltung des absichtlichen Wehethuns" gegenüberstellt. Gegen die „pädagogische Strafe" Waitz 183 ff. In England wird „die Strafe nicht als ein Mittel angesehen, das Vergehen für die Zukunft zu verhindern", sondern die Strafe gehört „als eine notwendige Sühne vielmehr zum Vergangenen"; s. Wiese Briefe I, 43. Die Zöglinge der englischen Erziehungsanstalten werden aber auch sonst wie Erwachsene behandelt, das Gesetz wird früh als Macht gefühlt, der jeder sich beugt.

Den Belohnungen wollen manche Pädagogen gar keine Berechtigung als Zuchtmittel zugestehen, andere mahnen wenigstens zur grössten Vorsicht (z. B. Waitz 186 ff.): Reiz der Begierde soll nicht Motiv der Pflichterfüllung werden, Belohnung darf nur bisweilen unerwartet auf erfüllte Pflicht folgen, nicht aber im voraus versprochen werden u. a.

Vor solchem Missbrauch warnen schon Locke und Fenelon (Sachse S. 42. 47). In den Warnungen vor den Belohnungen überhaupt wirkt fort die Opposition gegen allerlei verkehrte Massnahmen, den Eifer der Kinder zu erhöhen, die in der Aufklärungszeit versucht wurden. Das Versprechen hat sein Geltungsgebiet wie die Drohung, aber es ist ebenso beschränkt wie diese. Wie die Strafe auf die That folgt und nicht der That vorhergeht, so muss doch auch die Belohnung der vollbrachten That folgen. Man sollte glauben, das sei selbstverständlich, und die Wichtigkeit der Belohnung ist evident, wenn man den Zusammenhang zwischen Belohnung und Anerkennung in der Erziehung nicht übersieht; beide mit dem Bann zu belegen ist ärger als für den Unterricht alle mittelbaren Zwecke für unberechtigt zu erklären.

Döring (S. 65 ff.) trennt Belohnung von Anerkennung und Lob; die erstere verwirft auch er, aber letztere fordert er als „Befriedigung des Selbstschätzungsbedürfnisses"; weil einem seelischen Bedürfnisse entsprechend bilde sie ein mächtiges Mittel der sittlichen Gewöhnung.

Von Herbart sei noch angeführt: „Verdienter Beifall, im Stillen, aber reichlich und aus vollem Herzen gespendet, ist die Feder, an welche sich die Kraft eines ebenso reichlichen, beredten, sorgfältig abgemessenen, und durch die mannigfaltigsten Wendungen nachdrücklichen Tadels stemmen muss: so lange, bis es sich zeigt, dass der Zögling innerlich voll ist von beiden und sich selbst lenkt und treibt durch beides (Päd. Schr. I, 504).

Ueber die Bedeutung des Beifallstriebes (und des Mitgefühls) s. H. Meier, Lehrpr. 14, 1 ff. — Der oben angeführte Ausspruch des Comenius ist zitiert in der Allgemeinen Erziehungslehre von Hassmann, (Paderborn 1894) S. 78.

22. Die Arten der Belohnung. „Der aufmerksame Erzieher lässt selbst ohne es zu beabsichtigen beständig etwas von Zufriedenheit oder

Unzufriedenheit spüren; diese genügt oft, zuweilen ist es bei empfindlichen Zöglingen schon zuviel. Ungewohnter Tadel verletzt sie weit mehr als man will, während die kleinsten Zeichen des Beifalls ihnen nicht entgehen. Es ist richtig, diese Empfindlichkeit zu schonen" (Herbart II, 580). Wie diese Zufriedenheit sich äussert, wie und in welcher Art Anerkennung uad damit Belohnung ausgesprochen oder bezeugt wird, ist nach den Verhältnissen und nach der Persönlichkeit des Erziehers und des Zöglings sehr verschieden. Die Eltern äussern ihre Zufriedenheit schon durch den freundlichen Blick, ein Lächeln, ein lobendes Wort, aber auch durch Teilnahme am Spiel, durch Vorsagen eines Spruches, eines Liedchens, Erzählen einer schönen Geschichte (und wenn es auch zum hundertstenmal wäre, die Kinder, sie hören es gerne), Zeigen eines Bildes, einer interessanten Sache (z. B. der jungen Hühnchen im Hof, eines Fasans oder Fisches, der in die Küche geliefert wurde), Mitnehmen auf den Spaziergang, zur Spazierfahrt, Erlaubnis zu einem Vergnügen u. s. w. Alle diese Dinge haben — die richtigen Verhältnisse vorausgesetzt — für das Kind grossen Wert, vielfach höheren als die Geschenke, die dazwischen hinein und daneben auch nicht zu fehlen brauchen.

Den „pädagogischen Strafen" stehen dann entsprechende Belohnungen gegenüber, die den natürlichen Lauf der Dinge nachahmen: dem Wahrhaften werden die Beweise erlassen, dem Fleissigen Erholung gewährt, wohl gebrauchte Freiheit wird durch grössere Freiheit belohnt, der Bescheidene wird zuerst berücksichtigt, dem Gewissenhaften überträgt man kleine Ämter u. a. Solche Belohnungen können in der Schule so gut wie im Hause angewendet werden, nicht alle, aber die meisten der Mittel, die es den Eltern ermöglichen, ihre Zufriedenheit zu äussern und damit das gute Verhalten zu belohnen, stehen auch dem Lehrer zu Gebote. Blick und Wort steht obenan! Die freundliche Miene, der freundliche Gruss, ein aufmunterndes lobendes Wort wirken viel! Die Schule hat auch bestimmte Urteile über die Schüler abzugeben, und in den Censuren hat auch sittliches Verhalten und Fleiss — die nicht schlechthin nach den Leistungen bemessen werden dürfen — seine Stelle. Das Lob vor der Klasse hat höheren Wert als das bloss dem Einzelnen erteilte, und wieder höheren Wert, wenn es schriftlich oder mündlich den Eltern mitgeteilt wird. Ob Geschenke in der Schule — Prämien — geeignet sind, vorteilhaft zu wirken, scheint zweifelhaft.

Der beste Lohn, den die gute That nach sich zieht, ist das innere Bewusstsein, recht gehandelt, seine Pflicht voll erfüllt zu haben — aber schön ist es, wenn eine andere Person solche Freude mitempfindet. Wer da in Momenten der Versuchung für das Gute sich entscheidet, wenn er bedenkt: was würde der Vater, die Mutter dazu sagen — wie der, der nach vollführter guter That sich denkt: wie wird (würde) Vater oder Mutter sich freuen, wenn sie es erfahren, zeigt treffliche Gesinnung. Die Erfahrung, dass der Mensch gar oft mit jenem inneren Bewusstsein sich begnügen müsse, wird jeder in dieser Welt der Unvollkommenheiten früh genug machen, die Erziehung braucht es darauf nicht absichtlich anzulegen. Sie hat nur zu sorgen, dass die Einsicht wach sei, dass jenes innere Bewusst-

sein höher steht als fremde Meinung, die „innere Ehre" wertvoller ist als äussere Anerkennung, Gott sieht und beurteilt, was den Menschen verborgen ist.

Ueber die Gefahren in dem Censurenwesen wurde schon in der Didaktik gesprochen, s. oben S. 108.

Ueber die Prämien vgl. WIESE, Briefe I, 122 ff., II, 231 ff. Sie sind in England wie in Frankreich und Italien in Anwendung und es verbinden sich damit verschiedene Ehren, wenn die Prämien öffentlich verteilt, irgendwie sichtbar getragen, die Namen der Prämiierten veröffentlicht werden. — Der Missbrauch liegt aber nahe und dann stellen sich üble Folgen ein statt der gewünschten guten. In der Schule wird zu leicht nur die gute Leistung prämiiert, nicht der Fleiss und die sittliche Haltung, leicht kommen äussere Rücksichten auch mit in Betracht. So kommt PALMER (S. 320) zu dem Schluss: „Prämien die in der Schule verteilt werden, wirken immer schädlich." ACKERMANN (a. a. O. S. 124) findet sie zulässig; auch KELLER, Worte für Schule und Haus (Bensheim 1892) erklärt sich für Prämien.

Auszeichnungen auf der Kleidung stehen nur den Erziehungsanstalten zu.

23. Die Arten der Strafe. Wo die Empfindlichkeit für die Äusserungen der Zufriedenheit und Unzufriedenheit rege ist, wird schon das einfache Fehlen der freundlichen Ansprache, das Entziehen dessen, was wir unter den Belohnungen aufgezählt haben, als Strafe schwer empfunden und man braucht dann keine weiteren Strafen, denn wo ein sanftes Mittel ausreicht, wird man kein starkes und gewaltsames anwenden wollen; wo hingegen das Abschreckungssystem unvernünftig herrscht, verlieren bei kräftigen Naturen auch die Schläge ihre Wirkung oder doch die erwünschte Wirkung. Je mehr man die Strafe entbehren kann, um so besser. Der Arznei haben wir sie oben verglichen, und die Arznei darf nicht als Nahrungsmittel täglich gebraucht werden wollen, auch als Arznei verliert sie ihre Wirkung, wenn sie fort und fort gebraucht wird. Jede Wiederholung einer Strafe findet das Gemüt stumpfer dagegen und es müssen Steigerungen eintreten, wenn die ursprüngliche Wirkung erreicht werden soll. Die Steigerungen haben aber bald ihre Grenze, wenn man mit schweren Strafen schon anfängt.

Das gilt vor allem von der körperlichen Züchtigung. Sie erschien überall als die nächstliegende Strafe für alle Vergehen, als die Strafe schlechtweg (züchtigen heisst schlagen), sie ist aber oft missbraucht worden, das Faustrecht als das Recht des Stärkeren dem Schwächeren gegenüber ist hier in brutaler Weise zu Tage getreten. Unsere Zeit empfindet diese Brutalität stark und vielleicht geht sie schon zu weit in der Abweisung dieser Strafe. Denn sie hat ein berechtigtes Geltungsgebiet. Nur verbanne man den Stock und begnüge sich mit der Rute; gebe nicht zwei Schläge, wo einer schon genug ist; gebe gar keinen, wo das Verweisen auf die Rute genügt und lasse sie ganz weg, so lange und so bald das ernste Wort ausreicht! Es reicht nicht immer aus in der Kindheit, wo die Sinnlichkeit, Begehrlichkeit stark, Wille und Vernunft schwach sind. Der körperliche Schmerz, der durch die Rute erregt wird, bietet ein gutes Gegenmittel gegen die Verlockungen, gibt den Geboten des Erziehers Nachdruck, wirkt abschreckend gegen Wiederholung der Übertretung. Die Züchtigung ist dann stark genug, wenn sie das sinnliche Begehren überwiegt. Die Drohung ruft die Erinnerung an den erlittenen Schmerz wach und kann vielleicht allein ausreichen; reicht sie nicht aus, so muss die

C. H. Beck'sche Buchdruckerei in Nördlingen.

Vorwort.

A magistrorum usu, fide et doctrina prope omnis pendet disciplinae utilitas: diese Behauptung, die Fr. A. Wolf in der Vorrede zur zweiten Ausgabe der Odyssee ausgesprochen hat, enthält eine unumstössliche Wahrheit. Darum steht die Frage der Lehrerbildung von jeher für alle pädagogisch interessierten Kreise im Vordergrund, nun ist sie durch die Stufen der Erwägung, Beratung und mannigfacher praktischer Versuche vor kurzem in Preussen wenigstens zu einem vorläufigen Abschluss gekommen. So erscheint es zeitgemäss, diese Entwicklung noch einmal zu überblicken, aus fremder und eigener Erfahrung heraus ein Urteil zu gewinnen.

Mein Standpunkt ist dieser: Der Lehrer bedarf zur Vorbereitung für seinen Beruf ausser gründlichen wissenschaftlichen Studien auch einer planmässigen, methodischen Anleitung, die seine individuelle Begabung nicht etwa in starre Formen einzwängt, sondern dieselbe erst recht frei und fruchtbar macht. Zu diesem Zwecke muss er unter den massgebenden Einfluss von Männern gestellt werden, welche wissenschaftlich und praktisch tüchtig durchgebildet und zugleich charaktervolle Persönlichkeiten sind, deren ganzes Wesen und Verhalten, insbesondere durch mustergültige Erfüllung aller amtlichen Pflichten ihrer Umgebung Achtung und Verehrung einflösst.

Nach der Absicht des Herausgebers dieses Gesamtwerkes sollte es sich bei der Darstellung der Lehrerbildung eigentlich nur um die praktisch-pädagogische Seite handeln, aber zwischen dieser und dem Universitätsstudium besteht doch ein so inniger Zusammenhang, dass man von der einen immer wieder auf das andere geführt wird, weil es eben notwendige Voraussetzung dafür ist. Daher musste ein kurzer, gewissermassen einleitender Abschnitt vorangeschickt werden. Dann folgt der Überblick über die Entwicklung, welche die praktische Vorbildung genommen hat; laufen schon hier litterarische Nachweise mit unter, so erhalten dieselben doch erst durch die hinzugefügte Ergänzung eine gewisse Vollständigkeit. Den Hauptinhalt bildet endlich die Darlegung der eigenen Erfahrung und die Begründung des eigenen Urteils. Ich bin mir recht wohl bewusst, dass diese Anordnung des Stoffes mehrmalige Rückverweisungen, selbst Wiederholungen nicht ausschliesst, aber es erschien richtig und wichtig selbst auf die Gefahr hin, den Leser in jedem Abschnitt ausreichend und bequem zu orientieren. Dem gleichen Zwecke sollen auch die Inhaltsübersicht und das natürlich nur auf den Text Bezug nehmende Namenregister dienen.

Es versteht sich von selbst, dass die Vorarbeiten, besonders auch Schillers Schriften, gebührend berücksichtigt worden sind. Durch briefliche Mitteilungen haben mich vor allem die Herren Loos (Wien) und Voss (Kristiania) zu grossem Dank verpflichtet, nur durch ihre Hilfe wurde es mir möglich, über die Einrichtungen des Auslandes so zu berichten, wie es geschehen ist.

Halle a./S., Anfang Mai 1895.

Wilhelm Fries.

Inhalt:

Erster Abschnitt.

Das Universitätsstudium.

1. Regelung der fachwissenschaftlichen Vorbildung. Es kann nicht Absicht sein, in diesem Abschnitt, der nur die Geltung einer Einleitung beansprucht, einen allgemeinen Überblick über die geschichtliche Entwicklung zu geben, welche die wissenschaftliche Vorbildung für das Lehramt genommen hat. Diese Entwicklung ist in allen deutschen Staaten wesentlich die gleiche gewesen: von anfänglicher Ungebundenheit und Regellosigkeit, wo entweder das theologische Studium oder die Erlangung eines akademischen Grades oder Empfehlungen einflussreicher Personen oder Abhaltung von Probelektionen den Eintritt in das Amt eröffneten, ging der Verlauf allmählich bis zu einem gleichmässigen, durch genaue Verordnungen bestimmten Verfahren. Deshalb wird es genügen, auf die preussischen Verhältnisse allein zu verweisen, aber auch hier werden nur die grossen Wendepunkte hervorzuheben sein.

Wir wissen von manchen vorbereitenden Massnahmen aus früherer Zeit, besonders von solchen, welche für einzelne Landesteile seitens ihrer Behörden getroffen wurden; so lange es aber noch keine einheitliche Leitung des gesamten Schulwesens gab, war auch ein bahnbrechender Fortschritt unmöglich. Erst zu Anfang des Jahres 1787 wurde auf Anregung des bekannten Staatsministers von Zedlitz zum Zweck einer allgemeinen Oberaufsicht eine selbständige oberste Schulbehörde ins Leben gerufen, das Ober-Schulkollegium, und in der Instruktion desselben vom 22. Februar 1787 die Anstellung im Lehrfache von der Ablegung einer Prüfung abhängig gemacht, doch dauerte es fast noch ein viertel Jahrhundert, bis diese Forderung sich vollständig durchsetzte. Einem F. A. Wolf war es vorbehalten, aus klarer Erkenntnis dessen, was den höheren Schulen not that, den philologischen Universitätsstudien Selbständigkeit und der fachmännischen Lehrerbildung allgemeine Anerkennung zu erringen, während der Staat dem aus der Natur der Sache sich ergebenden Bedürfnis seinerseits durch entsprechende Anordnungen entgegenkam, welche, indem sie zur Vorbereitung auf diesen Beruf einen bestimmten Bildungsgang vorschrieben, erst thatsächlich einen höheren Lehrerstand schufen.

Hierher gehört vor allem das Edikt vom 12. Juli 1810 wegen Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts, durch welches die

gelehrte Fachbildung für künftige Lehrer offiziell, und zwar nach drei Richtungen, der philologischen, der historischen und der mathematischen, eingeführt, somit das Studium eines dieser drei Gebiete für allgemein verbindlich erklärt wurde, und in der Motivierung dieses von W. von Humboldt, Schleiermacher und Süvern ausgearbeiteten Prüfungsreglements heisst es ausdrücklich, dass es sich um die Bildung einer pädagogischen Kandidatur handele. Die neue Ordnung sollte mit dem Jahre 1813 in Kraft treten, behufs ihrer Durchführung bildete man bei der Sektion für den Kultus und öffentlichen Unterricht, durch welche das frühere Ober-Schulkollegium bei der Neuorganisation der Staatsbehörden ersetzt worden war, die wissenschaftliche Deputation in Berlin mit auswärtigen Zweigen in Königsberg und Breslau. Die für diese Behörde erlassene Instruktion atmet Humboldt'schen Geist, schon in der Bezeichnung ihrer Hauptaufgabe: die wirklich bestehenden Zustände mit dem idealen Zweck des Unterrichts und der Erziehung zu vergleichen und nach diesem unverrückbaren Massstab zu heben und zu bessern. In ihrer Hand lag also auch das Prüfungswesen, bis im Jahre 1816 nach Einführung der Provinzialkonsistorien die noch heute vorhandenen wissenschaftlichen Prüfungskommissionen eingerichtet wurden.

Wiese, das höhere Schulwesen in Preussen, I. — Arnoldt, F. A. Wolf. — Mützell, über das Protokoll der 11. Versammlung der Direktoren Westfalens. Zeitschr. f. G.-W. VII. Supplementband S. 113 ff. — J. B. Meyer, Vortrag über Friedrich des Grossen Schulregiment. Verhandlungen der 38. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Giessen. 1885. S. 26 ff.

2. Regelung der allgemeinen Bildung. Durch das Edikt vom Jahre 1810 war das Fachlehrertum begründet worden, das konnte aber wissenschaftliche Einseitigkeit zur Folge haben, wenn der Student über der Vertiefung in das erwählte Gebiet seinen Blick über die Grenzen desselben hinaus zu richten vergass. Und in der That machte man bald die Beobachtung, dass die philosophischen, theologischen und pädagogischen Studien zurücktraten. Um diesem Mangel zu begegnen, musste man der allgemeinen Bildung ebenmässig zu ihrem Rechte verhelfen, und so zielen die Erwägungen der Behörde in der nächsten Zeit darauf ab, Art und Mass derselben zu bestimmen.

Hatte das Prüfungsreglement schon 1824 eine Ergänzung dadurch erfahren, dass von den Kandidaten neben der philologischen Bildung — gerade die philologische Einseitigkeit war missfällig bemerkt worden — zugleich auch philosophische, theologische und geschichtliche Kenntnisse gefordert wurden, so erschien 1831 ein von dem damaligen Leiter des preussischen höheren Unterrichtswesens Johannes Schulze neubearbeitetes Reglement, welches den Studienkreis noch erweiterte. Denn jetzt sollten sich die Kandidaten ausser den gewählten Hauptfächern über alle übrigen Gegenstände des Schulunterrichts ausweisen und so weit mit ihnen bekannt sein, um ihr Verhältnis zu den anderen Fächern und ihre relative Wichtigkeit richtig würdigen, auf Grund dessen also auf die Gesamtbildung der Schüler wohlthätig einwirken zu können. Ja, ihre Kenntnisse sollten es ihnen sogar ermöglichen, den Unterricht in allen Gegenständen mit Ausnahme der Mathematik bei gewissenhafter Vorbereitung in den mitt-

leren Klassen zu erteilen. Nebenbei bemerkt wurde damals häufig genug das philologische Studium mit dem theologischen verbunden. Nach dem Ergebnis der Prüfung erhielten die Kandidaten eine unbedingte oder eine bedingte facultas docendi und mussten schliesslich noch in einer Probelektion ihre Lehrgabe und Lehrgeschicklichkeit an den Tag legen. Diesen Bestimmungen lag ein sehr wohlgemeinter Idealismus zu Grunde, dass sie aber trotzdem einen nachteiligen Einfluss auf die Einrichtung der Studien ausübten, insbesondere die frische und freudige Unmittelbarkeit des Studierens, das sorglose Hingeben an die Wissenschaft, das ernste und unbefangene, nur auf die Sache gerichtete Vertiefen in einzelne Fächer empfindlich beeinträchtigten, konnte einsichtigen Schulmännern wie Mützell nicht entgehen.

Aus der Entwicklung der Wissenschaften ergab sich dann mit Notwendigkeit eine schärfere Unterscheidung derjenigen Gebiete, für welche unter der Voraussetzung eingehender Studien eine Lehrbefähigung beansprucht wurde, und derjenigen, in welchen man nur schulmässige Kenntnisse zu besitzen brauchte. Nachdem in der Zwischenzeit die Zahl der Hauptfächer durch Hinzufügung von Theologie und Hebräisch einerseits, von Französisch und Englisch anderseits ergänzt worden war, führte daher das Reglement vom Jahre 1866 die Prüfungsfächer in folgender Ordnung auf: 1. das philologisch-historische, 2. das mathematisch-naturwissenschaftliche, 3. Religion und Hebräisch, 4. die neueren Sprachen. Daneben blieb die Forderung der allgemeinen Bildung bestehen und erstreckte sich auf Religion, Philosophie, Pädagogik, Geschichte und Geographie und auf Sprachen. Das Prüfungsergebnis stufte sich nun, der Dreiteilung der neunklassigen Schulen gemäss, nach drei Graden ab, auch wurden die Kombinationen von Haupt- und Nebenfächern im einzelnen aufgezählt, um danach sowohl die Kommissionen wie die Kandidaten zu orientieren. Da indessen ein abschliessendes Verzeichnis aller Kombinationen, welche infolge besonderer Neigungen und Studien möglich waren, sich nicht gut herstellen liess, so kam diese Aufzählung in der neuesten Prüfungsordnung vom 5. Februar 1887 überhaupt in Wegfall, und man begnügte sich jetzt damit, diejenigen Gebiete zu bezeichnen, aus welchen zwei selbständige Gegenstände zu wählen und mit Nebenfächern zu verbinden seien. Was die Unterscheidung der einzelnen Gebiete betrifft, so sind nunmehr naturgemäss die modernen Sprachen ebenfalls als sprachlich-historische Fächer bezeichnet, die Geographie hat selbständige Geltung erlangt und darf, ganz entsprechend den beiden Richtungen ihrer wissenschaftlichen Entwicklung, entweder zu einem sprachlich-historischen oder zu einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Fache als zweites Hauptfach hinzutreten. Während ferner früher sämtliche Zweige der Naturwissenschaft nur zu einem selbständigen Fache zusammengefasst waren, ist jetzt einerseits Botanik und Zoologie, anderseits Chemie und Mineralogie zu solcher Stellung erhoben worden. Bei der Wahl der Nebenfächer soll nach einem sehr richtigen Gesichtspunkt der Grundsatz massgebend sein, dass jedenfalls eines derselben dem Gebiete der Hauptfächer angehöre. Ausgesprochenermassen hat die Unterrichtsverwaltung beim Erlass der letzten Prüfungsordnung

die Absicht verfolgt, einer zu weit gehenden Spezialisierung der wissenschaftlichen Studien und einer hieraus sich ergebenden allzu engen Beschränkung der künftigen Lehrthätigkeit der Kandidaten vorzubeugen.[1]) Der Minister von Gossler bezeichnete in seiner denkwürdigen Rede vom 6. März 1889 unter ausdrücklicher Hinweisung auf jene Vorschriften seinen Standpunkt dahin, dass „sowohl auf der Universität als im Examen derjenige zu bestehen habe, welcher als Lehrer vorgebildet sei für seinen praktischen Beruf, und nicht derjenige, welcher sich einer gelehrten Thätigkeit zuwende. Nicht die Züchtung von Gelehrten, sondern die Heranbildung praktischer Lehrer sei die Aufgabe des philologischen Unterrichts, und die Gelehrten, die doch die Minderheit bildeten, fänden sich Gott sei Dank bei der Trefflichkeit unserer Professoren und der Gediegenheit unserer Lehreinrichtungen auf den Universitäten gewissermassen von selbst."

Übrigens wird nach der neuen Ordnung mit Beseitigung des dritten Grades nur noch Oberlehrer- und Lehrerzeugnis unterschieden, eine Bestimmung, die allseitigen Beifall gefunden hat und auch nach der Seite durchaus Billigung verdient, dass überhaupt eine Abstufung beibehalten worden ist. Denn, wie es in der Motivierung heisst, vermag in der That dasjenige Mass wissenschaftlicher Leistungen, durch welches ein Lehrerzeugnis erworben wird, verbunden mit gewissenhafter Treue und Pflichterfüllung im Unterricht Erspriessliches zu leisten und bildet ein nicht zu entbehrendes noch zu unterschätzendes Element des Lehrstandes der höheren Schulen.

Für unseren Zweck ist aber vornehmlich die Frage der allgemeinen Bildung von Interesse. Nach den mit dem Reglement von 1866 hierbei gemachten Erfahrungen erschien es geboten, die damals gestellten Forderungen auf ein bescheideneres Mass zurückzuführen. Der angehende Lehrer hatte durch jene Bestimmungen vor der Ausschliesslichkeit der Schätzung seines Spezialgebietes bewahrt und dazu befähigt werden sollen, an seinem Teile zum Gesamtzweck der Schule mitzuwirken, allein man war in dieser an sich wohl berechtigten Fürsorge doch zu weit gegangen und hatte zweierlei übersehen. Erstens dass schon das Reifezeugnis der Lehranstalt, die er durchlaufen hatte, dem Kandidaten eine Grundlage solcher allgemeinen Bildung zusprach, zweitens dass die Staatsprüfung durch die Einführung so vieler, mannigfaltiger Gegenstände übermässig belastet und nachteilig beeinflusst werden musste. Demnach entschied man sich für eine Beschränkung auf das Notwendige: die Prüfung in Philosophie und Pädagogik blieb bestehen, festgehalten wurde ferner die Forderung eines Masses von Wissen und Verständnis der Religionslehren der betreffenden christlichen Konfession, sowie im Deutschen einer gewissen Vertrautheit mit der Litteratur und der Korrektheit im eigenen Gebrauch der Sprache.

Wiese-Kübler, Verordnungen und Gesetze II.

3. Prüfung in Religion und Deutsch. Wir müssen bei diesem Punkte etwas verweilen, weil er für unser ganzes Unterrichts- und Erziehungs-

[1]) Vgl. die Denkschrift betr. die Frage der Überbürdung der Jugend an unseren höheren Schulen vom Jahre 1882. Wiese-Kübler, Verordnungen und Gesetze I S. 285.

wesen von weittragender Bedeutung ist. Religion und Deutsch nehmen in der Jugendbildung eine so besondere und eigentümliche Stellung ein, dass kein Lehrer darüber hinwegsehen darf, auch wenn sein Spezialfach sich damit scheinbar noch so wenig berührt, und diese Stellung muss in der Prüfung ihren Ausdruck eben darin finden, dass von allen Kandidaten ohne Unterschied hierin ein gewisses Mass von Interesse und Kenntnis verlangt wird. Eine solche Anregung zu richtiger Wertschätzung zunächt der religiösen Bildung ist durchaus am Platze, denn wie die Erfahrung lehrt, verfällt das, was nicht auch amtlich geschützt und gestützt wird, wenn kein innerer Drang von selbst ein angemessenes Verhältnis dazu schafft, gar zu leicht der Gleichgültigkeit und Nichtachtung. Wurzelt aber Überzeugung und Gesinnung nicht auf dem Grunde der christlichen Glaubens- und Pflichtenlehre, so muss das gerade für die Berufsthätigkeit des Lehrers, bei der es sich um die Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes handelt, die bedenklichsten Folgen haben. Denn welcher Stand abgesehen vom geistlichen ist mehr als der unsere dazu berufen, gegen die Verbreitung von Oberflächlichkeit und Seichtheit, die unsere höhere Bildung bedroht, gegen die materielle Weltanschauung, die unsere sittlichen Ideale zerstört, eine mächtige Schutzwehr abzugeben, deshalb aber auch in richtiger Erkenntnis der schweren Verantwortlichkeit dieser Aufgabe mehr verpflichtet, für sich selbst nach innerer Vertiefung zu streben, die ihm zudem schliesslich allein eine erfolgreiche Wirksamkeit und wahre Befriedigung sichert? Wir erinnern an ein schönes Wort SCHRADERS, der auch diese ernste Frage mit echt pädagogischer Weisheit behandelt. Er sagt, der Lehrer werde auf dem Wege religiöser Anregung in einfachster und sicherster Weise zur ethischen Begründung derselben Erziehungsforderungen gelangen, die er selbst täglich an die Schüler richtet, und somit nicht nur eine grössere Klarheit der Überzeugung und gefestigtere Energie und Stetigkeit des Verfahrens, sondern auch mit beiden diejenige innere Beruhigung gewinnen, welche sich überall ergiebt, wo sich das Gesetz in Überzeugung, die Verpflichtung in Liebe auflöst und verklärt.[1])

Wir dürfen nun nicht leugnen, dass das Interesse und Verständnis unserer Schüler für religiöse Dinge durchschnittlich nicht auf der erwünschten Höhe steht, aber verkehrt wäre es, den Grund dieser Erscheinung hauptsächlich in einem mangelhaften Religionsunterricht suchen und an diesem Punkte allein, sei es durch Vermehrung der Lehrstunden, sei es durch sorgfältigere Auswahl der damit zu betrauenden Persönlichkeiten, den Hebel ansetzen zu wollen, vielmehr kommt es darauf an, dass im ganzen Leben der Schule das religiöse Moment kräftig hervortritt, dass, um ein vielgebrauchtes Wort anzuwenden, die ganze Schule vom christlichen Geiste getragen wird. Dieser christliche Geist darf sich aber nicht bloss bei Morgenandachten, bei festlichen Veranlassungen und überhaupt bei allen Gelegenheiten, wo die ganze Schulgemeinschaft sich zusammenfindet, deutlich bezeugen, sondern soll auch im Unterricht und in der Erziehungskunst jedes einzelnen Lehrers walten, sonst wird der

---

[1]) Verfassung der höheren Schulen[2] S. 139.

allgemeine Eindruck, den jene Veranstaltungen hervorrufen, sehr bald getrübt und verwischt, der jugendliche Sinn durch den Widerspruch, der zwischen Reden und Handeln, zwischen Vorstellung und Wirklichkeit heraustritt, verwirrt und abgestumpft. Hierin steckt der Mangel, und es thut wahrlich not, Wandel zu schaffen im Interesse der Schule, im Interesse der Gesellschaft und des Staates. Denn hören wir etwa heutzutage die Forderung aufstellen, dass unsere Lehrer als wissenschaftliche Männer mit der heiligen Schrift wenigstens in ihren wichtigsten Teilen sich vertraut erhalten und als Jugendbildner am Leben der kirchlichen Gemeinde sich rege beteiligen sollen, wer möchte dem widersprechen, dass wir von diesem Standpunkte, der in England wohl der massgebende ist, ziemlich weit entfernt sind? [1]) Auch Schrader, der im übrigen mit grosser Befriedigung eine Hebung unseres Standes gegenüber früheren Zeiten feststellt, klagt darüber, dass derselbe, wie freilich die Mehrzahl der sogenannten Gebildeten, eine bewusstere, kräftigere und zugleich demütigere Teilnahme an unserer religiösen und kirchlichen Entwicklung vermissen lasse, was um so mehr zu bedauern sei, weil das Beispiel der Lehrerwelt hierin unzweifelhaft einen heilsamen Einfluss auf die Haltung der leitenden Gesellschaftsklassen überhaupt ausüben würde.[2])

Wollte man die Dinge ruhig weitergehen lassen, wie sie einmal gehen, so würde dadurch Gleichgültigkeit, Unwissenheit und innere Entfremdung nur noch mehr gefördert werden; darum gilt es, durch vernünftige und wirksame Massregeln von vornherein eine gesunde Grundlage zu schaffen, und dahin gehören auch die Bestimmungen der Prüfungsordnung. Wir verlangen von den Kandidaten kein umfangreiches Einzelwissen, noch weniger theologische Gelehrsamkeit, aber doch den Nachweis wirklichen Interesses und Verständnisses, erbracht an klaren, in sich zusammenhängenden und die Hauptfragen der christlichen Lehre umspannenden Kenntnissen. Wenn in der Prüfungsordnung von 1887 folgende Punkte namhaft gemacht werden: Bekanntschaft mit dem Inhalte und Zusammenhange der heiligen Schrift, allgemeine Übersicht über die Geschichte der christlichen Kirche und Kenntnis der Hauptlehren der betreffenden Konfession, so erscheint dies als ein richtiges Mass, und es bleibt nur zu wünschen, dass damit wirklich Ernst gemacht und nicht aus unzeitiger Milde die weise Absicht der Behörde vereitelt werde. Allerdings kommt es, um den Sinn der Verordnung richtig zu treffen, gerade bei diesem Gegenstande besonders auf die Einsicht des Prüfenden an, welcher eigentliche Fachstudien nicht voraussetzen, anderseits sich nicht mit einem blossen unsicheren Tasten und mit abgeblassten Reminiscenzen der Schulzeit begnügen, sträfliche Unwissenheit aber streng als solche kennzeichnen soll.[3]) Am ehesten dürfte sich der Zweck erreichen lassen, wenn man

[1]) Vgl. Wiese, deutsche Briefe über englische Erziehung S. 178 ff. und Cl. Nohl, Pädagogik für höhere Lehranstalten III S. 204 f.

[2]) a. a. O. S. 154.

[3]) Als Beweis für letztere nur ein Beispiel aus neuerer Zeit. Ein Kandidat hatte bei der Prüfung so wenig Ahnung von der Bestimmung und dem Inhalt des Römerbriefes, dass er denselben an die heidnischen Römer zum Zweck ihrer Bekehrung geschrieben sein liess. Wer solche Unwissenheit über dies Hauptwerk unserer klassischen christlichen Litteratur verrät, von dem doch

die Prüfung auf allgemeine Bildung in der Religion und im Deutschen einem praktischen Schulmann übertrüge; dieser Ansicht scheint auch Schrader zuzuneigen, obwohl er es nicht ausdrücklich sagt.

Für das Deutsche hat der Kandidat in der mündlichen Prüfung zu erweisen, dass er klassische Werke der neueren Litteratur mit Verständnis gelesen und mit den Bedingungen des korrekten Sprachgebrauches sich vertraut gemacht hat. Diese Forderung, die noch hinter den Ansprüchen des Abiturientenexamens zurückbleibt, und die wir an jeden gebildeten Mann unseres Volkes stellen, ist eigentlich bei einem künftigen Lehrer zu selbstverständlich, um überhaupt erwähnt zu werden, zumal jetzt, wo man dem Fache eine erhöhte Aufmerksamkeit zuwendet und den gesamten höheren Unterricht verpflichtet, zur Erreichung des hier gesteckten Bildungszieles mitzuwirken. Dennoch ist auch auf diesem Gebiete ein auffallender Mangel zu beobachten, und darum gilt es doppelt, jenes verlangte Mindestmass mit Strenge inne zu halten, und zwar noch mehr nach der formalen als nach der sachlichen Seite. Wer Prüfungszeugnisse einsieht, hat reiche Gelegenheit, Material zu dieser Frage zu sammeln. Da steht z. B. über einen sehr tüchtigen Mathematiker geschrieben: „Im Deutschen genügte er den allgemeinen Anforderungen nur notdürftig“; von einem Neusprachler heisst es, seine philosophische Arbeit leide an zahlreichen sprachlichen und stilistischen Mängeln; ein Kandidat, der die Fakultas im Deutschen und in den beiden alten Sprachen erlangt, hat eine philosophische Arbeit geliefert, deren Darstellungsform als sehr nachlässig bezeichnet wird; bei einem anderen Philologen vermisst der betreffende Professor in der deutschen Arbeit die übersichtliche Gliederung und die Fähigkeit einer klaren Charakteristik, stellt vielmehr einen bedenklichen Hang zur Phrase fest; ein in Religion, Hebräisch und Deutsch für alle Klassen geprüfter Kandidat erfährt die Rüge, dass seine philosophische Arbeit in der Form, namentlich im Satzbau erhebliche Mängel zeige. Wenn in dieser Weise selbst bei Kandidaten, die später als Fachlehrer des Deutschen bis in die obersten Klassen wirken sollen, Ausstellungen gemacht werden, dann kann es nicht mehr zweifelhaft sein, dass in diesem wesentlichen Stücke der allgemeinen Bildung ein starker Mangel vorhanden ist, und das muss energische und scharfe Massregeln herausfordern, um die hier herrschende Gleichgültigkeit zu beseitigen. Die Bemerkung des Prüfungsreglements: „Nach manchen Anzeichen wird es nicht als überflüssig zu betrachten sein, die zukünftigen Lehrer unserer höheren Schulen thatsächlich daran zu erinnern, welche Ansprüche sie als Lehrer an deutschen Schulen notwendig an ihre eigene Bildung im Deutschen zu stellen haben“, redet trotz der schonenden Form eine recht deutliche Sprache, und ebenso weisen die neuen preussischen Lehrpläne ernstlich darauf hin, wie viel gerade im Deutschen auf das eigene Beispiel des Lehrers ankomme, welches eben überall vorbildlich sein müsse. Solche Mahnungen werden ihren

---

nicht bloss der Inhalt im allgemeinen, sondern auch die wesentlichen Begriffe wie *χάρις*, *κόσμος*, *σάρξ*, *δίκαιος*, *πίστις* bekannt sein müssen, der verdient wahrlich eine tristis nota.

Wie bestechend klingt das für den eben dem Schulzwang entronnenen Neuling, und doch erscheint es auf dem Grunde der nüchternen Wirklichkeit und für den einem bestimmten Ziele Zustrebenden fast nur noch als leerer Wahn. Denn am Ende der Laufbahn stehen starre Vorschriften, von deren Erfüllung der Eintritt in den Beruf abhängig ist, und wer sie nicht zeitig genug ins Auge fasst, hat es später zu büssen und die Jahre der Freiheit als für jenen Zweck verlorene zu beklagen. Da wäre es eher Wohlthat, keine Wahl zu haben, und jedenfalls dankenswert, Richtschnur und Weisung zu erhalten, wenn es doch einmal notwendig ist, in bestimmten Schranken zu laufen. Aber der junge Anfänger findet für den Gang seiner Studien kein Programm vor, und gewichtige Stimmen verwahren sich sogar dagegen, ihm ein solches in die Hand zu geben, weil sie als Folge davon eine unfreie, niedrige Gesinnung befürchten. Man geht hierin entschieden zu weit, denn ein Programm braucht ja nicht in allen Teilen verbindlich zu sein, sondern soll nur in der Form eines Ratgebers eine Beschreibung normaler Studieneinrichtungen enthalten; besonderer Neigung und Fähigkeit mag ihr Spielraum bleiben, nur der Unberatenheit, dem unstäten Versuchen und sich Verlieren auf Gebiete, die doch nicht ernsthaft weiter verfolgt werden, wollen wir vorgebeugt wissen. Die Arbeit der ersten Semester gleicht doch gerade bei fähigen Köpfen oft genug einem steuerlosen Hin- und Herfahren, bis die rechte Bahn glücklich gefunden und eingehalten wird, und dabei geht in vielen Fällen nicht bloss Zeit und Kraft, sondern auch Lust und Freudigkeit verloren. Wenn darum z. B. Ziegler von dem „harten Joch einer von oben her diktierten Schablone“ redet, so macht er sich einer Übertreibung schuldig, und sein Wort ist um so verwunderlicher, als er selbst auf das Tübinger Stift mit seinen Repetenten und seinen Semesterprüfungen als auf etwas Vorbildliches hinweist; hierin liegt doch ein ganz anderer Zwang als in der von uns gewünschten Anweisung, deren Ausarbeitung man sogar völlig den betreffenden Fachprofessoren überlassen könnte, schon um das Odium eines behördlichen Eingriffes zu vermeiden. Übrigens hat es in früheren Zeiten thatsächlich derartige Studienpläne gegeben, z. B. den für die Studierenden der philosophischen Fakultät der Universität Halle vom Jahre 1831, den der Universität Bonn vom Jahre 1837, den für die Studierenden der Theologie zu Halle vom Jahre 1832, in welchem letzteren auch die künftigen Schulmänner berücksichtigt wurden, und erst neuerdings haben die beiden Professoren Suchier und Wagner sehr zweckmässige Ratschläge für die Studierenden des Französischen und Englischen an der Universität Halle veröffentlicht, welche von den beteiligten Kreisen mit Dank und Freude aufgenommen worden sind.

Wie es jetzt steht, sieht sich der Student zum Zweck der Orientierung einerseits an die Prüfungsordnung gewiesen, welche ihm sagt, was in jedem Fache dereinst von ihm gefordert wird, welche er aber gewöhnlich und glücklicherweise erst in späteren Semestern zu befragen pflegt, anderseits und für den Anfang also allein an das Vorlesungsverzeichnis seiner Universität, welches ihm eine so reiche Auswahl des Interessanten darbietet, dass ein Vergreifen bei der Entscheidung sehr verzeihlich ist,

z. B. in der Art, dass er ein Kolleg hört, zu welchem erst Vorstudien zu machen, also erst gereiftere Genossen recht befähigt sind, oder auch dass er zu Verschiedenartiges neben- und durcheinander treibt. Die philosophische Fakultät hat eben nicht, um mit PAULSEN zu reden, einen einheitlichen Kursus, weil sie kein einheitliches Ziel hat. Selbst innerhalb der einzelnen Fächer, z. B. Philologie oder Geschichte, giebt es keinen durch die Natur der Sache geregelten Kursus, wie etwa in der Medizin".

Vor allem handelt es sich um möglichst baldige Bestimmung darüber, welchen Fächern man sein Studium widmen will, und da liegen die Hauptgebiete ziemlich klar von einander geschieden auf dem Plane, denn dass darin die Prüfungsordnung eine übergrosse Wahlfreiheit lasse, wie von einigen Seiten beklagt worden ist, vermag ich nicht zuzugeben. Zwar werden z. B. auf dem sprachlich-historischen Gebiet Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch, Englisch, Geschichte neben einander als selbständige Fächer aufgeführt, aber eine Verbindung etwa von Latein mit Englisch oder von Griechisch mit Französisch ist doch, weil innerlich unmotiviert, auch thatsächlich von vornherein ausgeschlossen, dagegen wird die Zusammenfassung der beiden alten Sprachen oder der beiden neueren Sprachen und als Zuthat zu beiden Gruppen entweder Deutsch oder Geschichte, weil natur- und sachgemäss, stets auch selbstverständlich sein. Ausserdem wirkt in dieser Beziehung noch mit die zielangebende Beschränkung in der Wahl der Nebenfächer, welche bestimmt, dass das eine der beiden hinzuzunehmenden Nebenfächer demselben Gebiete angehören muss wie die Hauptfächer.

Auch die dreifache Abstufung der Lehrbefähigung nach oberen, mittleren und unteren Klassen, die ebenfalls Angriffe erfahren hat, erscheint berechtigt; selbstredend ist dieselbe nur in wissenschaftlichem Sinne zu verstehen, und nach dieser Seite werden die prüfenden Professoren, auch wenn sie nicht aus dem Lehrstande hervorgegangen sind, die Leistungen der Kandidaten zu beurteilen wissen, weil sie dazu nur die Lehrpläne der höheren Schulen zu kennen brauchen. Ob jene neben der wissenschaftlichen Tüchtigkeit auch die erforderliche praktische Befähigung besitzen, das festzustellen, ist Aufgabe der pädagogischen Ausbildung. Dagegen verdient es volle Zustimmung, wenn man gegen die Ergänzungs- und Erweiterungsprüfungen, von deren Beseitigung wir übrigens schon oben gehandelt haben, Einwendungen macht. Die oft recht willkürliche Ausbreitung der Studien, welche der wissenschaftlichen Vertiefung entgegen ist, darf auf keine Weise begünstigt werden, und die Anordnung, dass Erweiterungsprüfungen nur zweimal statthaft sein sollen, verrät doch noch einige Nachgiebigkeit; die Behörde thäte besser, ihren Standpunkt klar und deutlich dahin auszusprechen, dass der Wert des Prüfungszeugnisses nicht auf einer möglichst grossen Summe von Fakultäten, sondern auf der Höhe der gesamten wissenschaftlichen Durchbildung beruhe.

7. Methode des Studiums. Was nun die Methode des Studiums betrifft, so muss der Student danach streben, aus der blossen Rezeptivität des Hörens und Nachschreibens möglichst bald zur Selbstthätigkeit zu gelangen, sonst schwellen seine Hefte an, ohne dass ein wirkliches Eindringen in

die Wissenschaft erfolgt. Auch fördert nicht die Menge der Vorlesungen, sondern die Art, wie dieselben orientieren und anregen. Damit soll ihr Wert an sich nicht herabgesetzt, noch ohne weiteres ein Studium zur Nachahmung empfohlen werden, wie es Friedrich August Wolf in Göttingen trieb, der sich begnügte, in den Vorlesungen die Quellen und Hilfsmittel der einzelnen Disziplinen zu erfahren, und später nur bei besonders anziehenden Kapiteln wieder erschien, im übrigen aber sich aus den reichen Schätzen der Bibliothek belehrte. Das vermag nur ein so eigenartiger, so früh an Selbständigkeit gewöhnter Mensch von solcher Begabung und Willenskraft. Wenn aber bereits aus Professorenkreisen heraus die Reformbedürftigkeit des Universitätsunterrichts zugestanden wird, so ist derselbe sicherlich einer Verbesserung fähig, und zwar nach der Richtung, dass einerseits die Studenten sich nicht mehr allein dessen getrösten, was sie schwarz auf weiss nach Hause tragen, anderseits die Lehrenden Gelegenheit nehmen und erhalten, sich davon zu überzeugen, ob und wie ihr Vortrag verstanden und angeeignet sei. Es kann ja auch nur da, wo wirkliche Wechselwirkung zwischen Lehrenden und Lernenden stattfindet, von einem Unterricht die Rede sein.[1])

Nun ist der Weg dazu, wenigstens in der Form einer Ergänzung des gewohnten Verfahrens, ja längst beschritten worden, lässt sich aber noch gangbarer machen und weiter ausbauen. Wie Wolf 1787 bei Schöpfung des philologischen Seminars in Halle den Zweck verfolgte, die künftigen Lehrer für ihren Beruf durch tiefere Einführung in die Wissenschaft zu schulen, und hierin ein unübertroffenes Vorbild gab, so wurden seit dem zweiten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts an allen Universitäten philologische Seminare gegründet, diesen traten dann nach und nach ähnliche Veranstaltungen für Geschichte, Germanistik, neuere Philologie, Mathematik und Naturwissenschaft zur Seite und trugen sämtlich zur Bildung eines wissenschaftlich tüchtigen Lehrerstandes wesentlich bei, allein da es sich in ihnen eigentlich nur um Schulung in der Methode wissenschaftlicher Forschung handelt, so genügen sie für die uns vorschwebende Aufgabe noch nicht, ausserdem haben sie nicht einmal Raum für alle, die solcher Anleitung begehren und bedürfen. Sie sind nämlich nach den ältesten Statuten (Breslau und Berlin 1812), mit denen die neueren im ganzen sich decken, dazu bestimmt, „diejenigen, die für die Altertumswissenschaft gehörig vorbereitet sind, durch möglichst vielfache Übungen, welche in das Innere der Wissenschaft führen, und durch litterarische Unterstützung jeder Art weiter und weiter so auszubilden, dass durch sie künftig diese Studien erhalten, fortgepflanzt und erweitert werden". Zugleich war es nötig, die Zahl der Mitglieder zu beschränken, um den Erfolg der Anleitung zu sichern. Unter diesen Umständen erscheinen Übungen, vorgenommen im unmittelbaren Anschluss an schwierige und bedeutsame Vorlesungen, als eine notwendige Ergänzung und für den künftigen Beruf

[1]) Vgl. die Rektoratsreden in München von Christ (1891) und von Baeyer (1892), dazu auch Schmidkunz, über die Praxis im Universitätsunterricht in der Akademischen Revue I. 1 S. 4 ff. Diese Zeitschrift ist überhaupt die erste, welche sich die Anbahnung einer Art Universitätspädagogik zum Zweck setzt.

mindestens ebenso wichtig wie jene, vorausgesetzt dass ihr Leiter nicht bloss auf selbständige Auffassung und klares Wissen, sondern auch auf Präzision und Sicherheit der mündlichen und schriftlichen Darstellung dringt. Denn um im besonderen von den altklassischen Seminaren zu reden, so ist es doch wohl Thatsache, dass sich ihre Arbeiten zum allergrössten Teile mit Textkritik beschäftigen, und dass historische, litterarische, metrische Fragen zwar, wie es unumgänglich ist, berührt, aber nicht eigens um ihrer selbst willen besprochen werden. Dies müsste nun in solchen Übungen, wie wir sie uns denken, ausschliesslich geschehen mit Zurückgreifen auf die Quellen und mit eingehender Lesung derselben. Die Theologen wirken neben der Vorbildung für die Praxis sehr eifrig und erfolgreich nach dieser Seite hin und ziehen jeden angeregten Studenten zu intensiver, selbständiger Teilnahme heran, dafür sind die exegetischen, dogmatischen, kirchen- und dogmengeschichtlichen Übungen, welche neben den homiletischen und katechetischen hergehen, ein genügender Beweis. In neuerer Zeit bemühen sich auch die Juristen auf dieselbe Weise, ja fast noch in ausgedehnterem Masse, gerade um die Anfänger. So führt z. B. das Vorlesungsverzeichnis an der Universität Halle im Sommersemester 1894 für Anfänger auf: praktische und exegetische Übungen mit Bezug auf die Institutionen, praktische Pandektenübungen, strafrechtliche Übungen; ausserdem aber noch: Pandekten-Exegetikum, Pandekten-Praktikum, Zivilprozess-Praktikum, Strafrechts-Praktikum, Übungen aus dem deutschen Privat- und Handelsrecht, Auslegung deutscher Rechtsquellen, Übungen im Strafprozessrecht, endlich Leitung wissenschaftlicher strafrechtlicher Arbeiten — diese letzte sogar täglich![1])

Hinter solchen Bestrebungen darf auch die philosophische Fakultät nicht zurückbleiben, zumal der künftige Lehrer in seinem Berufe geistiger Gewandtheit und einer gewissen Gabe der freien Rede so sehr benötigt ist. Das Bedürfnis und der Mangel lassen sich nicht leugnen, haben sich doch hier und da aus freier Initiative der Studierenden Gesellschaften und Vereine gebildet, welche in die erkannte Lücke einzutreten suchen. Muss man dann, wie z. B. Schiller mitteilt[2]) und wie es auch anderweitige Erfahrung leicht bestätigt, bei der Staatsprüfung und im Unterricht die Ungewandtheit der Kandidaten in der mündlichen Behandlung selbst einfacher wissenschaftlicher Ergebnisse beklagen, so weist dies eben auf einen Mangel der vorausgehenden Ausbildung hin und fordert zu entsprechenden Massnahmen auf. Ob man den zu solchen Übungen gesammelten Kreisen den Namen „Gesellschaft“, „Verein“, „Proseminar“ giebt, ob man die Sache selbst als „Übung“ oder „Praktikum“ oder „colloquium“ bezeichnet, ob man die Arbeiten unter strenge Aufsicht stellt und fest regelt oder den Studierenden eine Art Mitwirkung dabei einräumt, ist gleichgültig und mag hier so und dort anders entschieden werden, nur bleibt überall dies zu betonen, dass neben dem Inhalt der Vorträge und der schriftlichen Arbeiten gleichmässig auch auf die planvolle Anlage, auf klare Gliederung

[1]) Von ähnlichen Einrichtungen und von günstigen Erfolgen in Greifswald berichtet Professor Stampe in der Kreuzzeitung 7. bis 9. Februar 1894.

[2]) Handbuch der praktischen Pädagogik³ S. 54.

und angemessene Form Fleiss und Überlegung zu verwenden ist, und ebenso muss der die Verhandlungen leitende Professor möglichst viel Anregung und Gelegenheit zu freier Rede geben.

Hätte diese innigere persönliche Berührung der Professoren mit ihren Zuhörern und die gesteigerte Arbeit an ihnen die Folge, dass sie sich entschliessen müssten, ihre Vorlesungen etwas zu verkürzen, so wäre dies für die Sache wohl kaum ein Schaden, denn jetzt führt die Neigung, den Stoff möglichst erschöpfend zu behandeln und auf jede Einzelheit einzugehen, oft zum Übermass, so dass Disziplinen, die in früheren Jahrzehnten noch in einem Semester behandelt wurden, nun nur zur Not in zwei Semestern sich erledigen lassen. Um ein Beispiel aus der Theologie zu entnehmen, so ist die Kirchengeschichte gewiss ein umfangreiches Gebiet, aber dieselbe in fünf bis sechs Wochenstunden über drei Semester hin zu erstrecken und auch dann noch nicht zu Ende zu führen, wie es thatsächlich vorkommt, das heisst die Zeit der Studierenden allzusehr für einen Gegenstand in Anspruch nehmen. Wissenschaftliche Vertiefung und Stoffanhäufung sind doch verschiedene Dinge, je mehr der letzteren Einhalt geschieht, desto eher ist die erstere zu erreichen, und desto eher wird dem Studierenden auch Musse bleiben, seine allgemeine Bildung zu fördern.

Schon in dem oben Gesagten lag die Tendenz, vor dem übertriebenen Spezialisieren der Wissenschaft auf der Universität zu warnen; dies tritt aber gerade in den Seminaren am stärksten hervor, wo es schliesslich den jungen Leuten als höchstes Ziel vorschwebt, bei der Einzelforschung ihrer Lehrer Handlangerdienste thun zu dürfen. Gewiss darf man den Wert solcher Kleinarbeit nicht verkennen, denn in der Wissenschaft ist nichts zu klein, aber man soll sich auch die Gefahr nicht verhehlen, dass der Anfänger sich völlig darein verrennt und den freieren Blick und die Würdigung für das grosse Ganze darüber verliert. Schon Schleiermacher erklärt in seinem Votum über die Einrichtung des philologischen Seminars in Königsberg: „Es kommt zunächst nur auf Anregung des allgemeinen, philologischen Sinnes an; ist dieser geweckt und gebildet, und es entwickelt sich dann daraus eine individuelle Neigung, so mag ihr unbedenklich ein freierer Spielraum gelassen werden; auf alle Weise aber muss man verhüten, dass die jungen Männer sich auf ein kleineres Gebiet beschränken und darin ihren besonderen Beruf zu erkennen glauben." [1]) Aber seitdem ist entsprechend der Entwicklung der Wissenschaft diese Gefahr unendlich gewachsen, das haben einsichtsvolle Universitätslehrer auch klar erkannt und sich nicht gescheut, die Verkehrtheit eines solchen Studiums zu verurteilen. So sagt J. B. Meyer, die Professoren vergässen zu häufig, dass sie nur zu einem Teil die Aufgabe haben, die Wissenschaft zu fördern, zum anderen Teil zukünftige Lehrer für das Schulfach zu bilden. Und gerade in der seminaristischen Thätigkeit findet er eine Beeinträchtigung der allgemeinen Bildung, weil die Studenten dabei nicht mehr Zeit hätten, über ihr Spezialfach hinausgehende allgemeine Vorlesungen zu

---

[1]) Mitgeteilt bei Wiese, das höhere Schulwesen in Preussen I S. 531.

hören.[1]) Noch schärfer spricht sich LAAS aus in einem Worte, das ZIEGLER, selbst voll damit übereinstimmend, aus seinem litterarischen Nachlass anführt: „Hunderte von jungen Leuten werden jahraus jahrein an spinösen, aber vom Standpunkte einer nüchternen geistigen Nationalökonomie verlorenen Untersuchungen über philologische und historische Minutien und Abgelegenheiten beschäftigt: man bildet sie zu Unterarbeitern und Handlangern an der Spezialforschung, aber nicht zu einsichtsvollen, wohl orientierten Lehrern aus."[2]) Ebenso ernst und eindringlich schildert PAULSEN die Wirkungen des Spezialismus, wie er Lehrtrieb und Lernfreude lähmt und wie die Studierenden dabei nicht zur einheitlichen Auffassung des ganzen Erkenntnisgebietes gelangen können.[3])

Solche Äusserungen sind um so dankenswerter, als die entgegengesetzte Auffassung, nach welcher der Universitätsprofessor nur den Beruf hat, die Wissenschaft zu fördern, keineswegs überwunden ist; hat doch erst in neuester Zeit (1892) einer der hervorragendsten Vertreter der Altertumswissenschaft VON WILAMOWITZ-MÖLLENDORFF in seiner Rede „Philologie und Schulreform" die Aufgabe der Heranbildung von Gymnasiallehrern aufs schroffste abgelehnt.

Wir empfehlen also eine Einrichtung der Studien und in Verbindung damit eine Fassung der Prüfungsordnung, welche zwischen den beiden Extremen unwissenschaftlicher Ausbreitung auf ein weites Gebiet und einengender Spezialisierung die richtige Mitte hält, das giebt die beste Vorbildung für den künftigen Beruf. Denn ein Lehrer, der in seinen Fächern nicht derart zu Hause ist, dass er sie mit Klarheit und Sicherheit beherrscht und den für den Unterricht direkt zu verwendenden Stoff in seinem Gedächtnis bereit hat, erfüllt doch nicht einmal die notwendigsten Voraussetzungen. Es ist von ihm mehr zu erwarten und zu fordern, er soll zu den anderen Unterrichtsfächern Fühlung suchen und behalten, um so das Verständnis für den Zusammenhang des ganzen Lehrplanes und für die Gesamtbildung seiner Schüler zu bewahren. Man wird dies nicht missverstehen, es ist damit etwas ganz anderes gemeint als eine in möglichste Breite ausgedehnte Lehrbefähigung, von der man sich, wie schon früher erwähnt worden, keinen Nutzen versprechen darf. Denn verlangen, dass der Lehrer imstande sei, in allen Gegenständen zu unterrichten, heisst die Oberflächlichkeit zum Grundsatz erheben; der Wunsch, dem Klassenlehrersystem auch an höheren Schulen einen weiten Spielraum zu verschaffen, findet eben in der Natur der Sache seine Schranken. Vor allem kommt es darauf an, den Studenten für seine Wissenschaft nachhaltig anzuregen, damit sie für ihn ein Jungbrunnen bleibt, aus dem er in seiner Berufsarbeit immer wieder den idealen Sinn nähren und anfrischen kann, damit er dann aber auch die Liebe und Begeisterung, die er für sie empfindet, sich gedrungen fühlt, auf die von ihm geleitete Jugend zu übertragen. Denn ist erst die wissenschaftliche Vorbildung mit der Staatsprüfung abgeschlossen, so scheiden sich allerdings die Wege: nur

[1]) Verhandlungen der Giessener Philologenversammlung S. 155 f.

[2]) a. a. O. S. 139 f.

[3]) Deutsche Rundschau 1894 Heft 12 S. 351 ff.

wenigen Auserwählten ist es beschieden, auch fernerhin ganz der Wissenschaft zu leben und als akademische Lehrer selbst wieder neue Jünger in dieselbe einzuführen, die allermeisten widmen sich dem praktischen Lehrer- und Erzieherberufe und bedürfen für diesen wieder einer besonderen Anleitung, die ihnen neues Lernen, vielfach ein Umlernen auferlegt. Indessen sind die Bahnen, die sie zu wandeln haben, auch von den bisherigen verschieden, so giebt es immerhin noch genug Beziehungen, und selbst das fachliche Wissen erfährt durch die Praxis des Unterrichts eine stetige Bereicherung. Sicherlich darf von einem wirklichen Riss und Bruch mit der Vergangenheit, wie man es bisweilen klagend behaupten hört, nicht geredet werden; über den vielfachen Ansprüchen des Amtes mag die Musse zu wissenschaftlicher Beschäftigung knapp bemessen sein, aber es hat noch nie an Lehrern gefehlt und wird auch in Zukunft nicht an Lehrern fehlen, welche die Befriedigung wissenschaftlicher Neigungen mit gewissenhafter Pflichterfüllung zu vereinigen wissen. Davon haben sie zunächst zwar selbst die beste Frucht, denn, wie PAULSEN trefflich sagt, „es giebt nichts, was die Widerstandskraft gegen die niederziehenden Momente, die ja keinem Berufe fremd sind, mehr stärkt als ein fortdauerndes Interesse für die Wissenschaft“. Aber sie bilden auch in ihren Kollegien nicht selten in wirksamster Weise einen Mittelpunkt, von dem Anregung und Belebung selbst auf solche ausgeht, die sich der Wissenschaft fast schon entfremdet fühlten, und dadurch werden sie für die ganze Schule ein kostbarer Besitz.

Und dies ist nicht zu vergessen: eine Mitgift soll sich jeder für seinen Beruf heilig bewahren, die er hoffentlich in ernstem Studium erworben hat, Gründlichkeit, Ehrlichkeit, Wahrhaftigkeit. Das wird ihn mit einem gesunden Abscheu vor aller Seichtheit und Verflachung erfüllen, wird ihn stets, auch wenn er nicht zu selbständiger Förderung der Wissenschaft berufen ist, sondern still und unberühmt seinen Lebensweg einhergeht, auf einer gewissen Höhe des Selbstbewusstseins erhalten, ihn nie versinken lassen in Unzufriedenheit mit seinem Lose, in Verdruss und Verstimmung, durch die er sich selbst und seinen Schülern das Dasein vergällt. Hierüber als über einen Punkt, der so recht den Kern der gehaltvollen Lehrerpersönlichkeit ausmacht, ist in alter und in neuerer Zeit manches schöne und beherzigenswerte Wort geredet worden, ich erinnere nur an JÄGERS gedankenreiches Buch „Aus der Praxis“ und an MÜNCHS „Neue pädagogische Beiträge“. Eitelkeit, Schein, Halbheit entgehen dem scharfen Auge der Schüler niemals und stossen sie innerlich ab, nur wer nicht mit Worten, sondern mit der That beweist, dass ihm alles Scheinwesen verhasst ist, gewinnt sich ihre Achtung und ihr Vertrauen und dadurch erst den rechten erzieherischen Einfluss auf ihre Charakterbildung. Zur Entwicklung einer solchen echt männlichen Persönlichkeit wird aber eben die ernste wissenschaftliche Arbeit auf der Universität, die nicht flüchtig über die Fragen hinstreifte, sondern unentwegt in die Tiefe drang, wesentlich beigetragen haben. Wie sollte jemand auch ohne eigenes kraftvolles Streben vermögen seine Schüler zu redlichem Ringen nach Wahrheit anzuregen, ihren Blick zu schärfen für die oft blendende, ins Breite

gehende Halbbildung, einen Wissensdrang in sie zu pflanzen, der in die Tiefe steigen und das Wesen erfassen will? Soll ein Wort wie das unseres Schiller „nur dem Ernst, den keine Mühe bleichet, rauscht der Wahrheit tief versteckter Born“, in die Seele des Jünglings eindringen mit überzeugender Gewalt, mit anfeuernder Kraft, mit dem Reiz eines grossen Zieles, soll unsere Jugend mit frischer Empfänglichkeit, mit Freudigkeit der Seele, mit idealem Sinne ins Leben treten, so muss ihr wissenschaftlicher Sinn anerzogen werden durch die ganze Arbeit der Schule, durch den Hinweis auf grosse Muster, wie sie Geschichte und Litteratur in Fülle darbieten, vornehmlich auch durch das Beispiel, das der Lehrer selbst ihr vorlebt. Es ist bekannt, und es ist der Ruhm unserer deutschen Schulen, dass von tüchtigen Lehrerpersönlichkeiten ein stiller, aber nachhaltiger Einfluss auf die Schüler ausgeht, dass ihnen der Eindruck solcher Männer oft unauslöschlich ist und massgebend bleibt für ihr eigenes Streben. Hier ist darum auch der Boden, wo man die Schüler am wirksamsten und unmittelbarsten für den Lehrerberuf gewinnen kann; Worte, Belehrungen, Mahnungen fruchten an sich wenig, an Beispielen bildet der Jüngling seine Ideale. Möchte unseren Schülern jetzt und künftig durch die Wirksamkeit solcher hochgebildeten und charaktervollen Persönlichkeiten ein Nacheiferung weckendes Verständnis aufgehen für wahre Wissenschaftlichkeit und für die Würde des Lehrerberufes!

Zweiter Abschnitt.

Übersicht über die geschichtliche Entwicklung der pädagogischen Vorbildung.

Von der fachwissenschaftlichen Vorbildung, welche gegebenenfalls ja auch zur akademischen Laufbahn oder zum Privatgelehrtentum führen kann, wesentlich verschieden ist die praktische Vorbereitung, die den künftigen Lehrer für seinen Beruf ausrüsten soll. Beim Eintritt in jene Laufbahn wird nur die wissenschaftliche Tüchtigkeit, die Lehrbefähigung nicht geprüft; in hohem Ansehen steht der, welcher die Wissenschaft fördert und ihr durch seine Forschung neue, wichtige Ergebnisse gewinnt. Hierin allein schon liegt für seine Schüler etwas Anziehendes, kommt dann noch ein tieferes Interesse für die Anleitung der studierenden Jugend und eine gewisse Gabe der Anregung hinzu, so bringt dies zusammen genommen zweifellos eine grosse Wirkung hervor, ohne dass dabei irgend eine pädagogische Kunst im Spiele zu sein braucht. Anders steht es mit dem Lehrer, welcher sich dazu bestimmt, die Knaben durch die Elemente hindurch bis zu den Pforten der Wissenschaft hinzuleiten. Zwischen ihm und seinen Zöglingen befindet sich zunächst eine grosse Kluft, und er kann nicht umhin, zu ihnen herabzusteigen; was er auf der Universität gelernt hat, lässt sich nicht unmittelbar im Unterricht verwenden, er muss es vielmehr schulmässig umprägen, muss sich stets im einzelnen wie im ganzen, im kleinen wie im grossen dem geistigen Standpunkt der Schüler anzupassen suchen, immer auf Mittel sinnen, ihnen das Vorwärts-

schreiten zu erleichtern und sie sicher und gleichmässig an das vorgesteckte Ziel zu bringen. Dabei soll er die Eigenart der einzelnen berücksichtigen, seine Denkarbeit also nicht bloss dem Stoffe, sondern zugleich der Beobachtung der Personen zuwenden; schon hierin und dann in der Disziplin und in der allgemeinen Behandlung soll er sich als Erzieher der Jugend fühlen. Ich brauche das hier nicht näher auszuführen, eins ist ohne weiteres klar: der junge Lehrer fühlt sich, wenn er von der Universität zur Schule kommt, in eine fremde Welt versetzt, und zwar um so mehr, je tiefer er dort in die Wissenschaft eingedrungen ist und sich in ihr heimisch gemacht hat. Will er also den Anforderungen seines Berufes genügen, so gilt es, eine neue Kunst zu lernen, ihre wissenschaftliche Begründung zu verstehen und ihre praktische Anwendung zu üben. Allmählich hat sich denn auch die Überzeugung, dass für den angehenden Lehrer eine pädagogische Vorbildung notwendig sei, immer mehr durchgesetzt, wenn auch über die Art des besten Verfahrens in den massgebenden Kreisen noch kein volles Einverständnis herrscht.

Wir betrachten die Entwicklung, welche die Lehrerbildungsfrage genommen hat, nach den beiden Richtungen, die auch jetzt noch neben einander hergehen und um den Vorzug streiten, und berichten zunächst über diejenigen seminaristischen Veranstaltungen, welche mit der Universität verbunden sind, sodann über diejenigen, welche sich an die Schulen angeschlossen haben. Massgebend für die Unterscheidung ist dabei für uns nicht der Gesichtspunkt, ob die Vorbereitung in die Studienzeit hineinfällt oder derselben folgt, sondern vielmehr die Art der Einrichtung, insbesondere die Leitung; der andere Gesichtspunkt würde uns für die älteste Zeit, auf die wir zurückgreifen müssen, im Stich lassen.

I. Seminare in Verbindung mit der Universität.

1. Göttingen. Das älteste Beispiel eines Universitätsseminars ist die von J. M. Gesner geschaffene Einrichtung. Er hatte die erste Anregung hierzu schon als Student in Jena von seinem Lehrer Buddeus erhalten, welcher die Theologie Studierenden für ihre künftigen Lehr- und Pfarrämter mit pädagogischen Kenntnissen ausstatten und zu diesem Behuf ein pädagogisches Seminar gründen wollte. Zum Leiter desselben in Aussicht genommen, schrieb Gesner im Jahre 1715 seine institutiones rei scholasticae, eine Art Kompendium, das zwar nicht auf selbstgemachten Erfahrungen, sondern nur auf dem Studium von Ratke, Comenius und Locke beruht, aber doch von gesundem eigenen Urteil zeugt, und das seinen beabsichtigten Vorträgen zur Grundlage dienen sollte. Er behandelte hier besonders die Didaktik, gab aber auch Regeln für die Erziehung, seine späteren, durch lange Erfahrung gereiften Ansichten finden sich in den Vorreden verschiedener Bücher zerstreut, vor allem in den primae lineae isagoges in eruditionem universalem.

In Jena selbst kam der Plan nicht mehr zur Ausführung, nachdem Gesner aber dann in Weimar, Ansbach und Leipzig reiche Erfahrungen gesammelt hatte, wurde ihm schliesslich in Göttingen Gelegenheit geboten, dieselben in der Richtung zu verwerten, die ihm schon dort vor-

geschwebt hatte, zumal er als Inspektor der Gymnasien in den Braunschweigisch-Lüneburgischen Landen mit der Schulpraxis in inniger Berührung blieb. Auch in Göttingen galt es, im philologischen Seminar Theologen für das Lehrfach auszubilden; es wurde eine dreifache Unterweisung ins Werk gesetzt: erstens eine fachwissenschaftliche in Philologie, Mathematik, Naturwissenschaft, Geschichte und Geographie; zweitens eine pädagogische mit Zugrundelegung der oben erwähnten institutiones; drittens eine praktische durch Unterrichtsversuche an der Göttinger Stadtschule. Dies Seminar hat unter Gesner und ebenso unter seinem Nachfolger Heyne dem Lande eine grosse Anzahl tüchtiger Schulmänner gebildet, Fr. A. Wolf freilich trat zu demselben in kein näheres Verhältnis und hat nur einige Male hospitiert. Charakteristisch für die Einrichtung ist die Verbindung fachwissenschaftlicher Ausbildung mit pädagogisch-didaktischer Unterweisung; diese Verbindung war allerdings durch die damaligen Universitätsverhältnisse bedingt, weil die eigentlichen Schulfächer in den Vorlesungen noch keine ausreichende Berücksichtigung fanden, sie wurde aber typisch für diese ganze Klasse von Seminaren. Jedenfalls besass die Anstalt in Gesner, der die Eigenschaften eines Gelehrten, eines praktischen Schulmannes und eines Aufsichtsbeamten in sich vereinigte, einen vorzüglich geeigneten Leiter.

Ernesti, narratio de J. M. Gesnero ad D. Ruhnkenium (opuscula oratoria). — H. Sauppe, Vortrag über Gesner. — Eckstein, über Gesners Wirksamkeit für die Verbesserung der höheren Schulen. Leipz. Progr. 1869 und Schmid'sche Enzyklopädie.

2. Halle. In ähnlichen Bahnen bewegte sich zunächst die Entwicklung des Seminars in Halle, um dann die mannigfaltigsten Wandlungen durchzumachen. Hier nahm J. S. Semler, der bekannte Begründer des Halleschen Rationalismus, seit dem Jahre 1765 darauf Bedacht, in dem ihm unterstellten theologischen Seminar zugleich auch eine angemessene Vorbereitung für das Lehramt zu geben. Dies geschah vorerst nur fachwissenschaftlich, indem die Seminaristen bei ihrem Inspektor (Schirach, später Schütz) philologische Vorlesungen hörten und sich im Gebrauch der lateinischen Sprache und in der Erklärung der Klassiker übten, aber der Staatsminister von Zedlitz versuchte diese Anfänge bald nach dem Vorbild des Dessauer Philanthropins weiter auszugestalten. Er veranlasste Schütz, die dortigen Einrichtungen an Ort und Stelle zu studieren und führte 1777 in Halle eine neue Organisation herbei dergestalt, dass nun bei dem theologischen Seminar eine besondere pädagogische Abteilung, welche auch zur Ausbildung guter Volksschullehrer dienen sollte, eingerichtet und derselben eine Übungsschule angeschlossen wurde; Schütz selbst, welcher seitdem auch Vorlesungen über Pädagogik zu halten hatte, erhielt die eigentliche Leitung der Anstalt, allerdings unter Semlers Oberaufsicht. Der Minister entwarf sogar persönlich einen plan d'une pepinière de pédagogues et de gouverneurs établie à Halle und behielt die Sache scharf im Auge, als deshalb Schütz zwei Jahre später nach Jena berufen wurde, benutzte er diese Gelegenheit, um sich einen Nachfolger vom Dessauer Philanthropin zu holen. Indessen machte sich dieser, E. Chr. Trapp, bald unmöglich und nahm schon 1782 seine Entlassung. In-

teressant ist auch das Schicksal der Übungsschule; sie wollte nicht recht gedeihen, obwohl man 1779 eine Erziehungsanstalt mit ihr verbunden hatte, die Frequenz wird 1781 auf sieben, 1782 auf sechzehn angegeben, darunter befand sich 1781 nur ein einziger Pensionär. Dies hatte seinen Grund teils darin, dass bei dem raschen Wechsel der leitenden Personen das Vertrauen der Eltern nicht gewonnen werden konnte, teils in dem Wesen der ganzen Einrichtung, welche erhebliche Mängel aufwies, so hohe Ziele sie auch verfolgen sollte. Denn es waren nicht weniger als acht Klassen und eine Selekta in Aussicht genommen, und auf der obersten Stufe gedachte man dem Unterricht eine Art akademischen Charakter zu geben; als allgemeines Ziel schwebte dabei die philanthropinistische Tendenz vor: „der Jugend Sinn und Verstand zu öffnen, sie zum Fassen nützlicher Dinge fähig und geneigt zu machen". Solchen Aufgaben konnten die Studenten nicht gewachsen sein, welche zuvörderst noch der fachwissenschaftlichen Schulung bedurften, welche sie in philologischen und anderen Vorlesungen erhielten, daneben aber und zugleich erst theoretisch und praktisch in die Unterrichtskunst eingeweiht wurden. Zu letzterem Zweck wohnten sie dem Unterricht der Übungsschule bei, an welcher ein Oberlehrer angestellt war, und erteilten danach selbst Lektionen unter Aufsicht desselben. Die Zahl der Seminarmitglieder scheint sich im Durchschnitt auf zwanzig gehalten zu haben. Die pädagogische Vorlesung Trapps bot nicht viel Anregung, wenigstens musste er sie aus Mangel an Zuhörern schon im ersten Halbjahre aussetzen, und die Schule gewährte bei ihrer geringen Frequenz keine Anschauung eines wirklichen Klassenunterrichts und eines planmässig fortschreitenden Lehrganges.

Es stand nun in Frage, ob es durch Berufung eines besonders tüchtigen Leiters noch gelingen werde, die Anstalt zu erhalten und einer gedeihlichen Entwicklung entgegenzuführen. Der Minister von Zedlitz nahm daran das lebhafteste Interesse und erwählte in Fr. A. Wolf einen vorzüglichen Schulmann und Gelehrten, der dann freilich in anderer Weise, als es jener beabsichtigt und erwartet hatte, die Universität Halle zu einer Hauptbildungsstätte für Lehrer erhob und den bedeutendsten Einfluss auf das ganze höhere Schulwesen gewann. Nach dem Wortlaut seiner Bestallung war er nämlich nicht bloss als Professor der Philologie, sondern auch der Pädagogik berufen und als solcher dazu verpflichtet, die Aufsicht über die Erziehungsanstalt zu führen, selbst darin zu unterrichten und eine pädagogische Vorlesung zu halten, aber in gerechter Verachtung philanthropinistischer Oberflächlichkeit entzog er sich dieser Verpflichtung und liess die Anstalt eingehen; auch die pädagogische Professur legte er bald nieder, wurde statt dessen Professor der Beredsamkeit und las nur philologische Kollegia. Wie grosses er durch diese gewirkt, wie er binnen kurzem eine Schar für ihre Wissenschaft begeisterter Jünger, die er zu gründlichen Studien und zu idealem Sinn zu erziehen verstand, um sich gesammelt hat, braucht hier nicht näher geschildert zu werden; aber es war nur ein weiterer Schritt auf demselben Wege, der zur Schöpfung eines neuen eigens für den höheren Unterricht bestimmten Standes führte, dass Wolf 1787 das philologische Seminar begründete. Der Angel-

punkt seiner hierauf bezüglichen einleuchtenden Ausführungen ist der, dass der Unterricht an den höheren Schulen so lange nicht zu rechter Blüte kommen könne, als er zumeist Theologen übertragen sei; er erfordere vielmehr Personen, die das Lehrfach zum Lebensberuf erwählt und sich eigens hierzu auf der Universität vorbereitet hätten.

Das Seminar wurde, nachdem der von Wolf unter Benutzung der Göttinger und anderer Statuten, aber selbständig entworfene Plan die Bestätigung des Ober-Schulkollegiums erhalten hatte, zu Anfang des Wintersemesters 1787 mit zwölf Mitgliedern eröffnet, welche auf Grund einer Prüfung aus den Bewerbern ausgewählt waren. Ausser dieser Prüfung hing die Aufnahme noch von dem Nachweis eines einjährigen Studiums ab. Die Mitgliedschaft dauerte zwei Jahre, übrigens waren die Übungen des Seminars öffentlich, und das Hospitieren stand sogar den Studierenden aller Fakultäten frei.

Über die Gegenstände, auf welche die Anleitung sich erstrecken sollte, herrschte indes zwischen der Behörde und Wolf noch eine Meinungsverschiedenheit. Denn da in dem Bericht und Antrag des Kanzlers von Hoffmann die Aufgabe des Seminars dahin bestimmt worden war, dass es Lehrer für Gymnasien und höhere lateinische Schulen bilden solle, da ferner im einzelnen auch Übungen im Unterrichten und Anweisungen über die praktische Art des Schulvortrags angesetzt waren, so konnte der Minister sich wohl zu der Hoffnung berechtigt halten, dass er nicht gänzlich auf seine pädagogischen Pläne werde zu verzichten brauchen. Es hiess deshalb im Genehmigungsreskript vom 28. September 1787: „Wir hegen zu den bekannten Talenten des Professors Wolf das Zutrauen, dass, da die Absicht nicht minder dahin geht, geschickte Schulmänner als grosse Philologen zu bilden, er den ersteren Zweck dem letzteren nicht aufopfern, mithin auch dafür sorgen wird, dass die Seminaristen auch im eigentlichen Unterrichten unter seiner Aufsicht und Leitung Übung erhalten werden.“ Neben den Humaniora wurden dann historische, philosophische und besonders pädagogische Gegenstände, ebenso die Ausbildung des deutschen Stiles der Beachtung empfohlen. Wolf dagegen hatte weder selbst Neigung zu einer dergestalt erweiterten Thätigkeit, noch konnte er sich verhehlen, dass unter so vielfachen Aufgaben der Hauptzweck, den er sich gesetzt hatte, nicht zu erreichen sein würde. Deshalb wehrte er diesen Auftrag durch Einreichung seiner Entlassung (5. Februar 1788) ab, weil er, was die philosophischen Wissenschaften, die sogenannte theoretische Pädagogik und ähnliche Kenntnisse betreffe, sich nicht stark genug fühle, „um auf einer Universität einen Lehrer darin für junge Leute, die ohnehin unter den allerfähigsten Köpfen ausgewählt werden, abzugeben“. Er entwarf seinerseits eine Instruktion für den Direktor des Seminars, deren Genehmigung dann den Abschluss dieser Verhandlungen bildete; in derselben wurde allerdings — den Wünschen der Behörde entgegenkommend — auch anderer als philologischer Übungen gedacht, ja sogar die Unterrichtsversuche in Schulen des Waisenhauses fanden Erwähnung, aber in so allgemeiner, unbestimmter Fassung, dass er völlige Freiheit behielt. Thatsächlich ist

eben auch die didaktische Anleitung nie recht wirksam geworden, denn in den ersten Jahren begnügte man sich damit, von Zeit zu Zeit einige Schüler des Waisenhauses zu den Übungen in das Seminar zu bestellen, und erst im Winter 1799 wurden in einzelnen Klassen der lateinischen Schule Lektionen der Studenten angeordnet, die aber auch wenig Zweck hatten, weil diese dabei im wesentlichen sich selbst überlassen waren. Die Massregel selbst hing vielleicht mit der Einführung einer pädagogischen Vorlesung, der bekannten consilia scholastica, zusammen, welche Wolf zu gleicher Zeit auf Anregung des Staatsministers von Massow las und zwei Jahre später noch einmal wiederholte.

Die Übungen des Seminars beschränkten sich demnach auf die Interpretation der alten Autoren und auf Disputationen, beides der Regel nach in lateinischer Sprache, das heisst also: das Seminar war und blieb ein philologisches und wurde als solches vorbildlich und einflussreich, für seinen Leiter Gegenstand voller Befriedigung und gerechten Stolzes, da die Jünglinge hier die Begeisterung für die Altertumswissenschaft gewannen, welche sie später in ihren amtlichen Stellungen das humanistische Unterrichtsprinzip im höheren Unterricht durchsetzen und hochhalten liess, das bis auf die neueste Zeit massgebend geblieben ist. Dieser schöne Erfolg war sicherlich nur durch gesammelte Thätigkeit zu erreichen, so dass die pädagogische Pflanzschule darüber notwendig absterben musste, denn vorerst kam es darauf an, die Studierenden mit Kenntnis und Verständnis des Inhalts der Wissenschaft zu erfüllen, bevor man dazu übergehen konnte, die beste Art und Methode des schulmässigen Betriebes derselben zu lehren. Später hat Wolf sich wirklich der praktischen Seite mehr geneigt gezeigt, trat er doch 1810 dem Plane eines unter seiner Leitung an der Berliner Universität zu errichtenden pädagogisch-philologischen Seminars ernstlich näher und erkannte ausdrücklich an, dass die Hallesche Einrichtung einen zweifachen Mangel gehabt habe: „dass junge Leute oft schon in der ersten Hälfte ihrer Studien zu einer gelehrten Thätigkeit getrieben wurden, ehe sie ihre eigene tiefere Bildung weit genug gebracht hatten; und dass alles Praktische beinahe ganz fehlte“.

Arnoldt, Fr. A. Wolf. — Körte, Fr. A. Wolf über Erziehung, Schule, Universität. — Wiese, das höhere Schulwesen in Preussen I. — Schrader, Geschichte der Friedrichs-Universität Halle I. — Schütz, Geschichte des Erziehungsinstituts beim theologischen Seminar in Halle.

3. Weitere Entwicklung in Halle. Es bedeutete ein Zurückgreifen auf die Pläne von 1777, dass das theologische Seminar im Jahre 1804 in eine theologische und pädagogische Klasse geteilt und im Reglement von 1805 als Zweck der letzteren die Bildung künftiger Schullehrer sowohl in gelehrten wie in mittleren und niederen Bürgerschulen bezeichnet wurde. Die Leitung bekam A. H. Niemeyer und behielt sie bis zu seinem Tode 1828. Ausser 12 Mitgliedern wurden mehrere Präparanden zugelassen, Bedingung der Aufnahme war ein einjähriges Studium, die nicht unbedeutenden Stipendien betrugen in dreifacher Abstufung 50, 40 und 30 Thaler. Durch Ministerialreskript vom 19. Dezember 1829 wurde diese pädagogische Klasse zu einer selbständigen Anstalt erhoben, was sich der

theologischen Abteilung gegenüber auch in der Bestimmung kund gab, dass der Direktor geeigneten Falles auch als Professor der philosophischen Fakultät angehören könne, notwendig aber praktischer Schulmann sein müsse, um so seine Schule zugleich für die Zwecke des Seminars nutzbar zu machen. Darauf fussend und an die Thätigkeit A. H. Franckes anknüpfend, fasste der jüngere Niemeyer (H. Ag.), welcher die Anstalt 1831 übernommen hatte, im Einverständnis mit dem Provinzial-Schulkollegium zu Magdeburg den Plan, das alte seminarium praeceptorum an den ihm unterstellten Francke'schen Stiftungen zu erneuern und dieses mit dem Universitätsseminar zu verschmelzen, wodurch für die zahlreichen jungen Hilfslehrer an den Schulen der Stiftungen, welche grösstenteils Studierende waren, eine planmässige Ausbildung ermöglicht worden wäre. Die Unterweisung sollte dann eine gemeinsame sein, und die Seminaristen sollten auch ihrerseits Gelegenheit erhalten, sich im Unterrichten zu üben. Dieser sehr vernünftige Plan kam wegen des Widerspruches der Universität nicht zur Ausführung, doch fanden einzelne seiner Vorschläge in dem am 22. Februar 1835 erlassenen Regulativ Berücksichtigung. Damals verlor das Seminar wieder seine Selbständigkeit, und seine Leitung stand künftig nur einem ordentlichen oder ausserordentlichen theologischen Professor zu; die Zahl der Mitglieder blieb zwölf, der Aufnahmetermin verschob sich um ein Semester, und ausser Studierenden erhielten auch schon geprüfte Schulamtskandidaten Zutritt und Gelegenheit zum regelmässigen Unterricht an den Schulen der Stiftungen. Nach Niemeyers Tode (1851) und dem Zwischenregiment des vom Privatdozenten Keil unterstützten Professors der Theologie Moll übernahm 1853 der neu ernannte Direktor der Francke'schen Stiftungen Kramer, welcher zugleich zum ausserordentlichen Professor der Theologie bestellt wurde, die Leitung. Auf seinen Vorschlag erfuhr unter dem 18. Februar 1856 das Regulativ abermals eine Abänderung, und zwar in dem Sinne, dass wieder überwiegend die Verhältnisse der Studierenden in Betracht kamen. Zwar verblieb es hinsichtlich der Mitgliedschaft im wesentlichen bei den Bestimmungen vom Jahre 1835, doch wurde die erste Klasse, das heisst die ältere und mit höheren Stipendien ausgestattete Gruppe, schärfer von der zweiten unterschieden und allen Seminaristen die Verpflichtung auferlegt, die Vorlesungen des Direktors zu hören, welche sich auf Pädagogik, allgemeine Didaktik und Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens bezogen. Die theoretische Beschäftigung bestand ausserdem in halbjährlich zu liefernden pädagogischen Aufsätzen und Referaten, welche der Direktor in Umlauf setzen und in den regelmässigen Sitzungen besprechen liess. Zur praktischen Übung wurde ein Dreifaches angeordnet. Erstens sollten im Seminar selbst mit mehreren zu diesem Behuf hinbestellten Schülern über einen vorher bestimmten Gegenstand Lektionen abgehalten werden, welche dann durch die anderen Mitglieder und schliesslich durch den Direktor eine Beurteilung erfuhren; zweitens hatten die bereits vorgeschritteneren Seminaristen nach Anweisung und Anleitung von Zeit zu Zeit in den Klassen gewiegter Lehrer an den Schulen der Stiftungen zu hospitieren; drittens war für dieselben selbständiger Unterricht in der einen oder anderen Schule der

Stiftungen in Aussicht genommen, wobei sich Gelegenheit finden musste, sie in ihrer praktischen Ausbildung zu fördern.

Man sieht, die durch die Verhältnisse dargebotene Verbindung mit den Francke'schen Stiftungen war zwar benutzt, aber bei der eigentümlichen Zwischenstellung der Anstalt zwischen diesen und der Universität nicht völlig verwertet; die zuerst erwähnten Probelektionen im Seminar selbst erscheinen als ein unzulänglicher Notbehelf, der ganz entbehrlich gewesen wäre, wenn die beiden anderen Bestimmungen mit Konsequenz zur Ausführung hätten gebracht werden können. Aber gerade dies geschah nicht, und das lässt sich vornehmlich daraus erklären, dass die Seminaristen eben noch Studierende oder ungeprüfte Kandidaten waren, welchen vor allem die Vollendung ihrer wissenschaftlichen Studien am Herzen lag, und welchen daher über ein sehr bescheidenes Mass hinaus eine Bemühung um praktische Vorbereitung für ihren Beruf füglich nicht zugemutet werden durfte.

Kramer behielt die Leitung des Seminars bis zum Anfang des Jahres 1881, wo der zum Honorar-Professor der Theologie ernannte Rektor Portensis a. D. Dr. Herbst an seine Stelle trat, also immer noch die alt überlieferte, aber kaum mehr zeitgemässe Verbindung mit dem theologischen Seminar bestehen blieb, die freilich einen sehr realen Hintergrund hatte, weil man auf die reichen Mittel desselben angewiesen war. Allerdings stand es dazu eigentlich in einem starken Widerspruch, dass nach dem im September 1882 neu erlassenen Statut seine Mitglieder sämtlich die Staatsprüfung bestanden haben mussten, mithin selbst der Universität gar nicht mehr angehörten; es war daher nicht mehr ein wirkliches Universitätsseminar, und seine völlige Loslösung sollte bald genug erfolgen. Nicht jedoch so, wie man erwartete, und wie es am natürlichsten gewesen wäre, dass man es nämlich mit dem inzwischen von Frick im Jahre 1881 erneuerten seminarium praeceptorum an den Stiftungen verschmolz, vielmehr wurde es nach dem schon 1883 erfolgten Tode des Professors Herbst Ostern 1884 (Erlass vom 21. Januar 1884) nach Magdeburg an den Sitz des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums verlegt und diesem unterstellt. Hier hat es seinerzeit die durch die neuesten Bestimmungen erforderte Umgestaltung erfahren, seinen Unterhalt aber bezieht es nach wie vor aus der Kasse des theologischen Seminars in Höhe von 4100 Mark.

Dies in Kürze die in manchem Belang lehrreiche Geschichte des pädagogischen Universitätsseminars zu Halle; sie zeigt, wie zuerst das philologische Studium, dann die praktische Lehrerbildung sich allmählich von der theologischen Fakultät emanzipiert.

Wiese, das höhere Schulwesen in Preussen I. — Schrader, Geschichte der Friedrichsuniversität zu Halle. — Frick, das seminarium praeceptorum. — Fries, Mitteilungen aus der seminaristischen Praxis in den Francke'schen Stiftungen. Lehrproben. Heft 39.

4. Helmstedt, Heidelberg, Königsberg, Kiel, Göttingen. Wir sind, indem wir die ganze Entwicklung des Halleschen Seminars verfolgten, bis in die neueste Zeit hineingelangt, wenden uns nun aber wieder rückwärts, um andere ähnliche Anstalten kennen zu lernen, und betrachten zunächst die

Einrichtungen an den Hochschulen Helmstedt, Heidelberg, Königsberg, Kiel und Göttingen.

Ein frühes Beispiel eines mit einer Übungsschule verbundenen Universitätsseminars bietet Helmstedt. Hier errichtete Fr. A. Wiedeburg 1779 ein philologisch-pädagogisches Institut. Die zehn Mitglieder waren zum Hören der mannigfaltigsten Vorlesungen verpflichtet, hatten im Seminar die Klassiker zu interpretieren und sich im lateinischen und deutschen Stil zu üben, auch Kenntnis der schönen Litteratur und Kunst des Vortrages wurde gefordert. Zur praktischen Bethätigung bestand unter Leitung des Seminardirektors ein Pädagogium, an diesem liess man vier reifere Mitglieder als ordentliche Lehrer unterrichten, zog aber auch die übrigen heran; Besprechungen über Unterrichts- und Erziehungsfragen und methodische Erörterungen schlossen sich an. Die Anstalt ging ein bei Aufhebung der Universität im Jahre 1810. Schiller spricht über die Helmstedter Einrichtung, die ihm für die Herbartischen Universitätsseminare vorbildlich gewesen zu sein scheint, ausführlicher (pädagogische Seminarien S. 49 ff.).

In Heidelberg errichtete 1809 der bekannte Theologe und Pädagoge, Verfasser der Geschichte der Erziehung Fr. H. Chr. Schwarz in enger Verbindung mit dem von seinem Freunde Creuzer geleiteten philologischen Seminar ein pädagogisches. Der Kursus war auf zwei Jahre berechnet, die Ordnung der Vorlesungen für jedes Semester festgelegt: Pädagogik, Didaktik, Katechisierkunst, Lehre von Schul- und Erziehungsanstalten, Geschichte der pädagogischen Anstalten und pädagogische Litteratur. Die Mitglieder hatten pädagogische Aufsätze und Referate teils theoretischer, teils geschichtlicher Art anzufertigen, daneben versuchten sie sich auch selbst im Unterrichten. Schwarz, dem die Pädagogik nicht bloss Wissenschaft, sondern auch Kunst der Erziehung war, und von dessen pädagogischem Drange es zeugte, dass er zu seinen eigenen zahlreichen Kindern noch Zöglinge ins Haus nahm und mit Hilfe von Hauslehrern erzog, starb im Jahre 1837, ohne dass sein Werk eine direkte Fortsetzung erfuhr. Später suchte H. Köchly, 1864 nach Heidelberg berufen, die Übungen seines philologischen Seminars in einer für die spätere Unterrichtspraxis fruchtbaren Weise zu gestalten, indem er die klassischen Autoren von den Studenten schulmässig interpretieren liess, wobei seine anregende und begeisternde Art, sowie seine aus früherem Amtsleben gewonnene Erfahrung sicherlich einen nachhaltigen Erfolg erzielt haben. Diese schulmässigen Erklärungsübungen der Klassiker mochten ausser anderen Umständen mit eine Hemmung bilden für die pädagogischen Bestrebungen Stoys, welcher 1866 bei seiner Übersiedlung nach Heidelberg natürlich das Ziel verfolgte, auch hier, wie zuvor in Jena, ein pädagogisches Seminar zu gründen, denn von einem beschränkten Standpunkte aus konnten jene ja als eine Art Ersatz für dieses angesehen werden. Auch sonst waren die Erfolge Stoys in seinen Vorlesungen, in seinem pädagogischen Praktikum, dann in seinen psychologisch-pädagogischen Übungen nur kümmerlich, und die Zahl der Mitglieder seiner pädagogischen Gesellschaft stieg niemals über zehn. Darum nahm er den Antrag, das erste evan-

gelische Lehrerseminar in Österreich zu Bielitz zu organisieren, freudig an und führte diese Aufgabe 1867 während eines halbjährigen Urlaubs aus, darum kehrte er auch 1874 nach dem nie vergessenen Jena zurück.

Jetzt leitet seit 1876 der Gymnasialdirektor Uhlig, der zugleich Honorarprofessor für Pädagogik und für Philologie an der Universität ist, das Seminar, in welches die Studenten nach zweijährigem Studium eintreten dürfen. Sie hören seine pädagogischen Vorlesungen und werden unter seiner Anleitung im Gymnasium in die Praxis eingeführt, in der Weise, wie er es selbst auf der Philologenversammlung in Giessen geschildert hat. Mit den mittleren Klassen wird begonnen, dann in die unteren Klassen herabgestiegen, endlich mit Prima abgeschlossen. Es scheint sich dabei immer nur um einzelne Lektionen zu handeln, für die der Student nach Anweisung des Direktors sich sorgfältig, auch durch Hospitieren in dem betreffenden Unterrichte vorbereitet; anwesend sind der Direktor und der Fachlehrer, die Kritik liegt nur dem ersteren ob. So folgen z. B. für den klassischen Philologen die Unterrichtsversuche folgendermassen aufeinander: Cäsar oder Ovid in Obertertia, Xenophon in Untersekunda, griechische Grammatik in Untertertia, Geschichte in Quarta, Deutsch in Quarta oder Quinta, Latein in Quinta oder Sexta, Herodot, Homer, Livius oder Vergil, Geschichte in Sekunda, Sophokles, Plato, Demosthenes oder Thukydides, Horaz, Tacitus oder Cicero in Prima. Nebenher gehen gemeinsame pädagogische Besprechungen in wöchentlichen Sitzungen, die nach einer brieflichen Mitteilung Uhligs in neuerer Zeit eine grössere Ausdehnung erhalten haben. Die Themata für die Referate und Disputationen werden schon im Anfang des Semesters festgestellt und den verschiedensten Gebieten entnommen, z. B. der allgemeinen Didaktik, der altsprachlichen Schullektüre, der Methode des grammatischen Unterrichts, auch die Anforderungen der Hygiene, der Handfertigkeitsunterricht, die Jugendspiele kommen zur Behandlung. Ein wirkliches Statut ist nicht erlassen, aber im wesentlichen hat die pädagogische Anleitung in Freiburg und in Karlsruhe (hier unter Sallwürk) sich ebenso gestaltet wie in Heidelberg.

Vor allem interessant ist natürlich für uns die Entwicklung und Einrichtung des Seminars, das Herbart während seiner Königsberger Wirksamkeit von 1810 ab geleitet hat, und in dem er durch das Entgegenkommen der Behörden vollauf Gelegenheit fand, seine pädagogischen Lehren praktisch zu erproben. Nun ist freilich der ursprüngliche Plan, welchen er Wilhelm von Humboldt vorgelegt hatte, und der zunächst einen „häuslichen Erziehungskreis“ als Grundlage ins Auge fasste, nicht zur Ausführung gekommen. Statt des einen Erziehers, der als Hauslehrer in eine Familie eintreten, aber, um selbständig zu sein, sein Gehalt vom Staat empfangen und zugleich mit Herbart sich in fortwährender Verbindung halten sollte, dem auch die Aufgabe zugedacht war, alljährlich die Resultate seiner Erfahrungen in einer Abhandlung auf einen Teil der Theorie anzuwenden, wurden vier Studenten beauftragt, eine kleine Anzahl von Kindern, jeder in vier wöchentlichen Stunden, unter Herbarts Aufsicht zu unterrichten. Aber sehr bald trat das Bedürfnis einer festeren und weiteren Ausgestaltung des Instituts hervor, und so wurden im Jahre

1815, nachdem der Etat von 200 Thalern auf 1450 Thaler erhöht worden war, zwei ordentliche Lehrer an der Schule angestellt und für die acht Seminaristen, welche ausserdem unterrichteten, reichere Besoldungen bewilligt. Die Schule, welche etwa den mittleren Gymnasialklassen entsprechen und die Zöglinge bis zur Reife einer Prima fördern sollte, führte nun den Namen „Pädagogium". Dass sie stets nur schwach besucht war, lag teils in der Absicht des Gründers, da er die Maximalzahl auf zwanzig festgesetzt hatte, teils ergab es sich notwendig aus ihrem eigentümlichen Unterrichtsgange, der von dem allgemein gebräuchlichen wesentlich abwich. Denn ausser anderem begann man den altsprachlichen Unterricht mit dem Griechischen, Griechisch und Latein setzten mit der Lektüre ein, die Grammatik wurde aus der Lektüre entwickelt, Schreibübungen folgten verhältnismässig spät. Es war eben nach Herbarts eigener Erklärung eine Anstalt für Studierende, zur Anschauung und Übung in den wichtigsten und schwersten Teilen der Erziehungskunst und in unzertrennlicher Verbindung mit den philosophischen und pädagogischen Vorträgen ihres Vorstehers, dazu bestimmt, neue Methoden zu erproben und gegebenenfalls durch ihr Vorbild den öffentlichen Unterricht umzugestalten. Daneben liess er auch den Plan einer familienhaften Erziehung, der ihm gleich anfangs vorgeschwebt hatte, nicht aus dem Auge, sondern nahm, da die Einrichtung eines Hauslehrertums bei der schulmässigen Entwicklung der Anstalt nicht mehr möglich war, die Zöglinge selbst in sein Haus. Obwohl der Unterricht durch den häufigen Wechsel der Lehrenden und Lernenden sehr erschwert wurde, war der Erfolg trotzdem in einzelnen Fällen ungewöhnlich günstig; die mathematischen Lehrstunden erteilte Herbart zum grossen Teile selbst, im übrigen begnügte er sich mit gelegentlichen Winken an die Seminaristen und hielt mit ihnen wöchentliche Konferenzen ab.

Die Anstalt bestand bis zum Abgang Herbarts von Königsberg 1833, wesentlich solange gehalten durch das Vertrauen zu ihrem Leiter und eng an seine Person und an sein pädagogisches System geknüpft. Sowohl aus diesem Beispiele wie aus manchen anderen, die wir noch zu berühren haben, geht hervor, wie schwer es ist, einer sogenannten Übungsschule, die dem allgemeinen Schulwesen gegenüber sich immer in einer gewissen Sonderstellung befindet, ein dauerndes Gedeihen zu sichern, und wie sehr sie eben von der Person ihres Leiters abhängt.

In Kiel, wo schon 1777 ein philologisches Seminar gegründet worden war, hatte der Professor Gr. W. Nitzsch von 1827—1851 dasselbe zu erfreulicher Blüte und zu erhöhter Bedeutung für die Gymnasien des Landes gebracht, nicht sowohl durch besondere pädagogische Einrichtungen, als vielmehr durch seine direkte persönliche Einwirkung, da er als Mitglied des Regierungskollegiums zu dem höheren Schulwesen Schleswig-Holsteins in nächster Beziehung stand. Daneben wurde 1855 das von Professor Thaulow 1843 als Privatinstitut begründete pädagogische Seminar unter die staatlichen Institute der Universität aufgenommen, es sollte unter der Leitung des betreffenden Professors das wissenschaftliche Studium der Pädagogik fördern und die Studierenden in der Erziehungskunst gründlich

vorbereiten und ausbilden. Bedingung der Aufnahme war der Nachweis philosophischer Vorkenntnisse und eines allgemeinen Überblicks über die Pädagogik und ihre Geschichte; die Seminaristen hatten schriftliche Aufsätze anzufertigen, welche in Umlauf gesetzt, dann von den Verfassern in den Sitzungen vorgetragen und einer Kritik unterzogen wurden. Daneben gab es auch freie Vorträge über pädagogische und didaktische Fragen, sowie Referate über Erscheinungen der pädagogischen Litteratur. Die Art der in dem Statut vorgesehenen praktischen Übungen in der Lehrmethode war nicht genauer bestimmt, da es jedoch an einer Übungsschule fehlte und Versuche an öffentlichen Schulen, wenn sie angeordnet worden wären, sicherlich Erwähnung gefunden hätten, so vermutet SCHILLER wohl mit Recht, dass die von Thaulow selbst früher eingeführte wunderliche Einrichtung fortbestand, durch welche er die Verbindung mit der Schule zu ersetzen suchte. Danach hatte jedesmal ein Mitglied sich in die Rolle eines Schülers oder gar einer Schülerin einer bestimmten Klasse hineinzudenken, wobei nicht bloss der Wissensstand, sondern auch das ganze Naturell der gespielten Person festgesetzt wurde; ein anderes Mitglied übernahm dann den Unterricht dieses quasi-Schülers in einem vorher verabredeten Gegenstande.

Eine eigentümliche Vereinigung verschiedener Systeme zeigt das pädagogische Seminar in Göttingen. Den Anstoss hat auch hier eine private Veranstaltung gegeben, indem der Direktor des Gymnasiums FERD. RANKE seit 1838 einzelne Kandidaten an seiner Schule praktisch anleitete; auf dieser Grundlage errichtete man 1843 ein öffentliches Institut zunächst auf drei Jahre, die endgültige Bestätigung erfolgte nach einem nochmaligen Provisorium erst 1849 mit Beibehaltung des Statuts von 1846. In demselben ist das Seminar zwar als ein Ganzes bezeichnet, zerfällt aber thatsächlich in zwei selbständige Abteilungen, welche unter verschiedenen Leitern stehen und wohl nur deshalb nicht völlig von einander getrennt werden, weil die Kosten für beide aus der gleichen Quelle fliessen. Gemeinsamer Zweck ist die theoretische und praktische Vorbereitung für den Lehrerberuf, aber der wesentliche Unterschied liegt darin, dass die erste theoretische Abteilung direkt mit der Universität zusammenhängt, einen Professor zum Vorsteher hat und Studenten ausbildet, während die zweite Abteilung ihre Mitglieder erst nach abgelegter Staatsprüfung aufnimmt, dieselben am Gymnasium beschäftigt und von dem Direktor dieser Anstalt geleitet wird. Hier haben wir nicht von der zweiten Abteilung, sondern nur von dem pädagogischen Universitätsseminar zu reden, welches gewissermassen als eine Fortsetzung des philologischen Seminars zu betrachten ist und auch ausdrücklich so bezeichnet wird. Zutritt haben nämlich in erster Linie diejenigen Studierenden, welche zwei Jahre lang im philologischen Seminar gewesen sind, andere Studierende erst nach dreijährigem Studium; die Mitglieder sollen also schon grössere Reife besitzen und sich in ihre Fachwissenschaft schon tüchtig hineingearbeitet haben, beiden Seminaren dürfen sie nicht gleichzeitig angehören. Die Teilnahme dauert ein Jahr, die wissenschaftliche Prüfung soll frühestens am Ende dieses Jahres abgelegt werden; man ist sich demnach auch der

Gefahr bewusst gewesen, welche den Arbeiten des Seminars aus der nebenhergehenden Vorbereitung für diese Prüfung erwachsen muss. Die Zahl der Mitglieder betrug anfangs vier, in neuerer Zeit ist sie auf sechs erhöht worden.

Die Unterweisung ist theoretisch und erfolgt in zwei wöchentlichen Sitzungen, wo die eingelieferten pädagogischen Abhandlungen besprochen, Vorträge gehalten und Berichte über neue Erscheinungen auf dem Gebiete der Geschichte und Systematik des Gymnasialwesens erstattet werden. Im übrigen sollen die Studierenden ihre Zeit zur Ergänzung etwaiger Lücken ihrer Kenntnisse und zum harmonischen Abschluss der ganzen wissenschaftlichen Vorbereitung benutzen; zu diesem Zweck haben sie dem Direktor sogleich beim Eintritt eine Übersicht ihres bisherigen Studienganges und ihrer sonstigen wissenschaftlichen Beschäftigungen vorzulegen und seine Ratschläge für die erspriessliche Fortsetzung und Vervollständigung derselben möglichst zu berücksichtigen. Wünschen diese Seminaristen durch Hospitieren oder eigene Unterrichtsversuche einen Vorgeschmack ihres künftigen Berufes zu bekommen und ihren Vorgesetzten ein Urteil über ihre praktische Befähigung zu diesem möglich zu machen, so haben sie sich an den Direktor der zweiten Abteilung zu wenden; wer später in diese Abteilung eintreten will, muss mindestens eine Probelektion abgehalten haben, welcher beide Direktoren beiwohnen, und zwar der erste deshalb, weil er für diesen Übertritt das Vorschlagsrecht hat.

Wiedeburg, Verfassung und Methode des philologisch-pädagogischen Instituts. — Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen II. — Schwarz, Einrichtung des pädagogischen Seminars auf der Universität Heidelberg. — Wiese, Das höhere Schulwesen in Preussen I, S. 531 f. u. II, S. 602 u. 609 f. — Moller-Weiss, Artikel Herbart in der Schmidschen Enzyklopädie. — Ein Bericht Herbarts an die Sektion des Ministeriums des Innern für den öffentlichen Unterricht und Entwurf zu einem Reglement für das pädagogische Seminar zu Königsberg, abgedruckt bei Brzoska, die Notwendigkeit pädagogischer Seminare. Neu herausgegeben von Rein, S. 292 ff. — Verhandlungen der 38. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Giessen S. 159 f. u. 163 f.

5. Jena. Eine besondere Stelle gebührt dem pädagogischen Seminar an der Universität Jena, welches durch die hervorragende Tüchtigkeit seiner Leiter eine hohe Bedeutung und einen weitreichenden Einfluss erlangt und behauptet hat. Hier ist es zuerst Brzoska gewesen, welcher, nachdem er in Königsberg von Herbart persönlich angeregt worden und an dessen Seminar Senior und erster Assistent gewesen war, von 1832—1839 pädagogische und psychologische Vorlesungen hielt und auch pädagogische Übungen ankündigte. Er fand aber hierfür, zumal für letztere, wie es scheint, wenig oder gar keine Teilnahme; nach seinem frühen Tode versuchte es dann der Direktor der Bürgerschule H. Gräfe mit pädagogischen Übungen, aber ohne besseren Erfolg. Zu einer kräftigen Entwicklung kamen diese Bestrebungen erst durch den damaligen Privatdozenten, späteren Professor Schulrat Dr. Stoy, welcher sogleich bei Eröffnung seiner akademischen Lehrthätigkeit im Jahre 1843 eine pädagogische Gesellschaft gründete. Die Grundlage für alle Beschäftigungen in derselben bildeten Stoys Vorlesungen über allgemeine und spezielle Pädagogik, die theoretischen Besprechungen hatten in diesen ihren festen Beziehungspunkt und betrafen zunächst den naturkundlichen, dann den

heimatkundlichen und geographischen Unterricht, an welchen sich noch andere Fächer anschlossen; hierbei musste zum Teil auch der Wissensstoff selbst überliefert werden. Die praktischen Übungen wurden zuerst mit einer Anzahl Knaben aus der Bürgerschule angestellt, welche freiwillig dazu erschienen, schon im nächsten Jahre aber übernahm Stoy die Heimburgsche Erziehungsanstalt und konnte nun seiner Gesellschaft für ihre Unterrichtsversuche ganze Klassen zur Verfügung stellen. Der Stunde folgte Selbstkritik und Beurteilung durch den bestellten Rezensenten und die übrigen Mitglieder und zwar sehr bald schriftlich, auch genaue Protokolle wurden früh eingeführt. In der Gesellschaft herrschte reger Eifer und freundschaftliche Gesinnung, jeder Eintretende lieferte eine Selbstbiographie und schloss sich ohne Verzug mit den Genossen zu gemeinsamem Streben zusammen.

Schon gleich im Anfang seiner Thätigkeit hatte Stoy in einer kleinen Abhandlung „über Notwendigkeit und Organisation pädagogischer Seminare auf Universitäten“ dargelegt, dass die Theologen einer tüchtigen pädagogischen Bildung bedürften, wenn sie nicht gänzlich aus der Schule verdrängt und dadurch der Grundlage der Seelsorge beraubt werden sollten. Dazu reiche aber das blosse Studium der Pädagogik nicht aus, es müsse Übung und Erfahrung hinzutreten, welche in Verbindung mit den pädagogischen Vorlesungen, indessen nicht innerhalb des akademischen Trienniums gewonnen werden könne; deshalb solle dies in einem weiteren Semester nach bestandener Prüfung geschehen und den Bedürftigen durch Gewährung eines Stipendiums ermöglicht werden. Die Übungsschule sei so herzustellen, dass aus jeder Klasse der Volksschule eine kleine Anzahl — im ganzen etwa 30 Knaben — dem Leiter des Seminars überwiesen würden, um nach dem gewöhnlichen Lehrplan durch die Seminaristen Unterricht zu empfangen. Als Stoy wegen des ersteren Punktes die Konsistorien anging, verhielten diese sich zunächst ablehnend, dagegen überwies ihm der Gemeinderat der Stadt die zwei Mädchenklassen der Freischule. Das war mehr, als Stoy erwartet und begehrt hatte, und stellte eigentlich an die Kräfte des Seminars, zumal bei seiner damaligen Zusammensetzung, zu grosse Ansprüche, denn von den Mitgliedern hatten erst zwei ihre Studien vollendet, sieben waren neu eingetreten, und neun waren mit ihren Prüfungsarbeiten beschäftigt. Stoy gab aber selbst das beste Beispiel, er hielt Vorträge über psychologische Fragen und über methodische Behandlung der einzelnen Fächer, ferner erteilte er persönlich Unterricht und liess die Seminaristen dabei hospitieren, in den Sitzungen wurden dann die Erfahrungen ausgetauscht und alle zu frischem Wetteifer angeregt. Von der lebensvollen Entwicklung des Seminars zeugten auch die vielfachen Neuerungen und Verbesserungen, die Jahr für Jahr eintraten. So setzte Stoy nach langen Bemühungen endlich im Jahre 1848 für einige seiner Kandidaten eine staatliche Unterstützung durch, wenn auch nur in geringem Betrage, zugleich übernahm das Seminar ein neues Arbeitsfeld, indem ihm jetzt die eine städtische Knabenschule überwiesen wurde. Die neuen Aufgaben, welche dieser Schulwechsel mit sich brachte, regten wieder zu vermehrtem Eifer an und führten zu immer weiteren

Einrichtungen in der inneren und äusseren Organisation. Zu den schon vorher bestehenden Schulfesten und der Weihnachtsbescherung kamen nun das Turnen, die Feldarbeit mit einem Erntefest, regelmässiger Kirchenbesuch und Schulreisen, welche letztere man aus einer jedesmal im Laufe des Jahres gesammelten Kasse bestritt; daran schloss sich ferner ein Seelsorgerverein zum Zweck engerer Fühlungnahme mit den Familien der Zöglinge, auch eine Fortbildungsschule wurde versucht, konnte sich aber nicht halten. Im Jahre 1854 siedelte die Übungsschule in ein anderes Haus über mit daranstossendem Schulgarten, hier errichtete Stoys unablässige Fürsorge und Opferwilligkeit einen Neubau. 1857 wurde für die Seminarübungen ein fester Gang mit bestimmter Bezeichnung eingeführt: dem Praktikum, d. h. der vor allen Mitgliedern erteilten Probestunde, folgte die Rezension, das Kritikum, im Scholastikum kamen die Angelegenheiten der Schule und ihre Versorgung zur Besprechung, im Pädagogikum endlich behandelte man Fragen allgemeiner Art, allerdings auch unter steter Beziehung auf die Seminarschule.

Diese gesunde und erfreuliche Entwicklung erfuhr einen jähen Abbruch, der freilich für Eingeweihte nicht ganz unerwartet war; als nämlich Stoy 1863 eine bessere und sicherere finanzielle Ausstattung des Seminars beantragte und gleichzeitig ein Statut vorlegte, in welchem die Aufgaben desselben auf Grund der bisherigen Erfahrungen zusammengefasst waren, so führte das schliesslich zur Auflösung der Anstalt. Diejenigen Paragraphen des Statuts, welche von der Mitgliedschaft handeln, sind allgemein interessant und verdienen auch deshalb hier Erwähnung, weil an sie der Zwiespalt mit der theologischen Fakultät anknüpfte. Zum Eintritt ins Seminar sollten sich melden dürfen 1. Kandidaten der Theologie oder des höheren Schulamtes, 2. Studierende der Theologie oder Philosophie, welche in der zweiten Hälfte ihres Trienniums standen; letztere wurden aber nur ausserordentliche Mitglieder und erhielten auf Verlangen zeitweise oder völlige Befreiung von einem Teil der Seminararbeiten, während erstere verpflichtet waren, an allen Aufgaben getreulich teilzunehmen, die eingeführte Schulordnung nach Kräften zu beobachten, in jedem Semester eine Abhandlung oder einen Bericht aus der historischen oder philosophischen Pädagogik vorzutragen und zu verteidigen. Gegen das Mass der Beschäftigung richtete sich nun nicht ohne Grund der Widerstand der Fakultät, denn es war auf nicht weniger als auf zwölf wöchentliche Stunden fortlaufenden Unterrichts bestimmt; der Bescheid der Behörde erfolgte aber erst im Jahre 1865 und schrieb vor, dass Studierende nicht vor dem fünften Semester aufgenommen und nicht zu mehr als vier Pflichtstunden herangezogen werden sollten. Hierauf konnte Stoy nach Lage der Dinge nicht eingehen, er bat deshalb um seine Entlassung und siedelte nach Heidelberg über. Von seiner dortigen Wirksamkeit ist schon oben gesprochen worden, hier haben wir weiter zu verfolgen, wie er nach seiner Rückkehr 1874 das Seminar wieder herstellte und zu neuer Blüte brachte. Er war ja von Heidelberg aus mit seinen alten Jenaer Freunden und Schülern in regem Verkehr geblieben, von dem nachhaltigen Interesse, das er in sie gepflanzt hatte, zeugte es, dass sie 1869 beschlossen, sich zu

einer „pädagogischen Zweiggemeinde Stoys“ zu organisieren und monatliche Konferenzen abzuhalten; diesen hat Stoy selbst mehreremale beigewohnt. Seine Thätigkeit gestaltete sich von 1874 ab bis zu seinem Todesjahre 1885 wesentlich in der früheren Weise, besonders nachdem ihm 1876 die alte Seminarschule, welche in der Zwischenzeit unter städtischer Verwaltung gestanden hatte, wieder völlig überlassen worden war. Die Anstalt besass einen Oberlehrer und drei Klassenlehrer, sonst wurde der Unterricht von Seminaristen versehen; Schulgarten, Seelsorge, Vereinswesen, Schulfeste, Schulreisen u. s. w. fanden wie früher unablässige Pflege. Die Vorlesungen des Direktors erstreckten sich in dieser Periode auf Psychologie, philosophische Pädagogik, Gymnasialpädagogik, Enzyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik, Herbarts Leben und System, Einleitung in die Philosophie und Logik. Im Seminar stieg die Zahl der Mitglieder bis über 40; wenn in den letzten Jahren der Theologen weniger wurden und dagegen mehr solche junge Leute eintraten, welche schon die Staatsprüfung abgelegt oder promoviert hatten oder doch dicht davor standen, so entsprach dies nur Stoys eigenen Wünschen. Alle aber waren mit warmem Interesse bei der Sache, und der Meister selbst bildete trotz seines vorschreitenden Alters unermüdlich den belebenden Mittelpunkt.

Zum Nachfolger Stoys wurde Professor Rein berufen und gleichzeitig ein etwas verändertes Statut entworfen, welches hauptsächlich eine Erleichterung der Studierenden anstrebte. Man versorgt seitdem nicht mehr eine vollklassige Anstalt, sondern hat für das Seminar eine besondere, aus drei Volksschulklassen bestehende Übungsschule eingerichtet, nur vorübergehend ist auch eine Gymnasialklasse gebildet worden. Die Schülerzahl beträgt durchschnittlich auf jeder Stufe zehn, als fester Stamm von Lehrern stehen dem Direktor drei Assistenten zur Seite, welche die praktische Schularbeit beaufsichtigen und für den geregelten Verlauf der Unterrichtsstunden, für Ausflüge, Schulfeste und Reisen sorgen. Sämtliche Mitglieder des Seminars hören Reins Vorlesungen über Psychologie, Pädagogik und Didaktik und nehmen an den wöchentlichen Versammlungen teil, im übrigen wird zwischen ordentlichen und ausserordentlichen Mitgliedern unterschieden und nur jenen die Verpflichtung auferlegt, fleissig zu hospitieren und mindestens zwei wöchentliche Lehrstunden zu erteilen. Rein hält wöchentlich drei Sitzungen ab: das Theoretikum, das Praktikum und das Kritikum, in dem letzten ist Stoys Scholastikum mitaufgegangen. Die Aufgabe, welche dem Seminar im ersten Paragraphen des neuen Statuts gesetzt ist, zu dienen einerseits der Fortentwicklung der pädagogischen Wissenschaft, anderseits der praktischen Ausbildung der Lehrer für höhere Schulen wird mit regem Streben und gutem Ergebnis verfolgt; so urteile ich nach dem persönlichen Eindruck, den ich von der Seminararbeit in Jena empfangen habe, sowohl von den sorgfältig vorbereiteten und mit erfreulichem Geschick erteilten Probestunden in der Übungsschule, wie von den belebten und auf Gewinnung klarer Grundsätze abzielenden Besprechungen. Das Kritikum, dem ich beiwohnte und das wohl über fünfzig Teilnehmer zählte, da noch andere Gäste sich eingefunden hatten, wurde mit der Verlesung des sehr eingehenden Protokolls

der vorhergehenden Sitzung eröffnet; sodann stellte der erste Oberlehrer das nächste Wochenpensum für jede Klasse fest, was zu allgemeinen, auf den Unterricht und die ganze Schule bezüglichen Bemerkungen Anlass gab; darauf folgte die Kritik über zwei Probestunden und zwar in dieser Reihenfolge: Selbstkritik des Kandidaten, Kritik des bestellten Rezensenten, freie Besprechung durch die Gesamtheit, Schlussurteil des Direktors.

Unter den Mitgliedern befinden sich eine ziemliche Anzahl von weiterstrebenden Elementarlehrern, besonders aber fällt die Beteiligung der Ausländer auf, welche mit Vorliebe gerade in Jena pädagogische Studien treiben; nur einen kleinen Bestandteil bilden die Kandidaten des höheren Schulamtes, welche zugleich ihr Seminarjahr am Gymnasium unter Leitung des Direktors und Professors Richter ablegen. Nach der Weimarischen Ordnung der praktischen Ausbildung vom 17. April 1891 sind sie nämlich beiden Seminaren zugewiesen und sollen bei Rein die allgemeine Theorie der Erziehung und des Unterrichts mit ihrer Anwendung auf die Praxis in der Übungsschule studieren. Zu diesem Zweck hören sie seine Universitätsvorlesungen, nehmen an den theoretischen und praktischen Übungen des Seminars teil, wohnen ferner den wöchentlichen Probestunden und den daran sich anschliessenden Besprechungen bei und erhalten auch, wenigstens während des ersten Halbjahres, eine eigene kleinere Unterrichtsaufgabe von zwei oder drei wöchentlichen Stunden nach dem Vorbild und unter der Anleitung eines Seminarlehrers.

Bartholomai, das pädagogische Seminar zu Jena. Historische Bilder aus den Akten desselben. — Weilinger, das pädagogische Seminar in Jena. Seine Geschichte und Bedeutung. — Fröhlich, Stoys Leben, Lehre und Wirken. — Bliedner, K. V. Stoy und das pädagogische Universitätsseminar.

6. Leipzig. Wenden wir uns nun zur Darstellung der Seminarverhältnisse in Leipzig, so muss von vornherein anerkannt werden, dass es an dieser Universität seit langer Zeit eine bemerkenswerte Fülle und Mannigfaltigkeit solcher Veranstaltungen gegeben hat und noch giebt. Als ordentlicher Professor der Pädagogik hatte Masius die Hauptvorlesungen in diesem Fache zu halten und die Übungen des königlichen pädagogischen Seminars zu leiten, neben ihm wirkte als ausserordentlicher Professor der Rektor der Thomasschule Eckstein, danach Richter, der Rektor des königlichen Gymnasiums; zu diesen kam aber noch der ausserordentliche Professor der Philosophie und Pädagogik Strümpell, der Professor der Theologie Hofmann und endlich Ziller. Sie alle vertraten zugleich Theorie und Praxis, je nach ihrer amtlichen Stellung mehr die eine oder die andere.

Wir betrachten zunächst Zillers Wirksamkeit. Da sein Seminar wie das jenaische Privatanstalt war und ebenso auf dem Grunde herbartischer Pädagogik stand, so ergab sich daraus eine grosse Ähnlichkeit in den beiderseitigen Arbeiten und Einrichtungen. Auch Ziller stellte seinem Seminar die Aufgabe der Fortentwicklung der pädagogischen Wissenschaft, beschränkte aber von Anfang an die praktische Ausbildung nicht auf Lehrer höherer Schulen — über welchen Rahmen man ja auch in Jena thatsächlich hinausgriff — sondern erstreckte sie im allgemeinen auf wissenschaftlich strebsame Lehrer. Den festen Bestand des Seminars und die sicheren Träger des geordneten Unterrichts bildeten hier ebenfalls die

Oberlehrer, welchen die Seminaristen als Gehilfen zur Seite traten, indem sie mindestens zwei wöchentliche Lehrstunden an der Übungsschule übernahmen. Unter den Pflichten der Oberlehrer verdient hervorgehoben zu werden die Aufstellung einer Übersicht über den Verlauf des Unterrichts im bevorstehenden Monat, die für die „Praktikanten" massgebend war, sowie in Verbindung damit ein Rückblick auf die im vergangenen Monat geleistete Arbeit. Dieser Übersicht musste eine Zerlegung des Gesinnungsstoffes zum Behuf der Konzentration zu Grunde liegen, was ja bekanntlich einen Hauptpunkt im Ziller'schen System ausmacht, die hieraus sich ergebenden Konzentrationspunkte wurden dann im Theoretikum festgestellt, im Lehrzimmer angeschlagen oder auf einer Tafel verzeichnet. Hiernach wird für einen überlegten und wohlgeordneten Unterrichtsgang zweifellos vortrefflich gesorgt gewesen sein.

Zum Eintritt in das Seminar befähigt waren Studierende oder Hörer der Universität, ferner Lehrer und Kandidaten der Theologie, Philologie oder der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, bei denen Bekanntschaft mit den philosophischen Fundamentalwissenschaften und Übung im Disputieren über philosophische Gegenstände in gewissem Grade vorausgesetzt wurde. Die Seminaristen hatten ausser den oben erwähnten Lektionen fleissig zu hospitieren und an den drei wöchentlichen Versammlungen teilzunehmen, nämlich dem Theoretikum, dem Praktikum und der Konferenz. Die erste Versammlung beschäftigte sich, abgesehen von anderem, auch mit der Vorbesprechung des Praktikums, für welches der Seminarist eine möglichst ausführliche schriftliche Präparation einreichte; die an dieser Präparation dann vorgenommenen Verbesserungen musste er natürlich bei der nachfolgenden Ausführung genau beachten. Die Mitglieder waren ferner berechtigt, im Theoretikum Vorschläge zu machen über Spezialisierung des Lehrplanes, über Durcharbeitung und Sichtung der vorhandenen Methodenbücher und methodischen Spezialschriften und überhaupt Beiträge zur Förderung der pädagogischen Wissenschaft zu liefern. Regelmässig fanden in der Woche zwei halbstündige Praktika statt, für welche der Direktor die Seminaristen in bestimmter Reihenfolge bezeichnete. Die Konferenz erledigte zunächst allgemeine Schulangelegenheiten und beschäftigte sich darauf mit den angehörten Lehrproben, zuletzt machte der Direktor über seine Hospitierbeobachtungen Bemerkungen; dabei wurde das Protokoll ähnlich wie in Jena behandelt, die theoretischen Ergebnisse von Konferenz und Theoretikum aber fanden Aufnahme im Seminarbuche. Auch von Ziller waren endlich ins Leben gerufen ein Seelsorgerverein und freiwillige Beiträge zu einer Fest- und Reisekasse. Das Seminar hat von 1861 bis zum Tode seines Gründers 1882 bestanden und wird in gewisser Weise durch die pädagogische Gesellschaft des Privatdozenten Glöckner, eines begeisterten Zillerianers, fortgesetzt, freilich fehlt die praktische Anleitung völlig.

Wesentlich nur wissenschaftliche Förderung bezweckt das Seminar des Professors Strümpell, und zwar mit besonderer Berücksichtigung der Erziehung. Teilnehmer sind zum grössten Teile die sogenannten „Pädagogen", d. h. Volksschullehrer, welche nach gut bestandener Prüfung zwei

Jahre lang in Leipzig studieren, um sich dann durch ein besonderes Examen die Befähigung zur Anstellung an Realschulen, Seminaren und anderen diesen gleichstehenden Lehranstalten zu erwerben. Es ist das eine dem Königreich Sachsen eigentümliche Einrichtung, welche seit 1865 besteht und durch die „Ordnung der pädagogischen Prüfung an der Universität von 1888" ihre Bestätigung erhalten hat. Eine praktische Anleitung an einer Schule ist in die Aufgaben des Strümpell'schen Seminars nicht mit einbegriffen und erscheint auch deshalb weniger notwendig, weil seine Arbeit sich mehr der Erziehung als dem Unterricht zuwendet. Es ist dem Leiter vorzüglich um eine Ergänzung der rezeptiven Seite der Studien zu thun, die Mitglieder sollen sich, wie er selbst es bezeichnet, „in logischem Zusammenhang Rechenschaft ablegen von ihrem Wissen in verschiedenen einzelnen Punkten aus dem Gebiete der Pädagogik und deren Hilfswissenschaften, um durch eigenes Nachdenken dies Gebiet auszuweiten und ihre Gedanken darüber in einer deutlichen, konzisen Form auszudrücken". Die Arbeiten, zu denen er gewöhnlich selbst die Themata stellt, werden nicht bloss gemeinsam besprochen, sondern auch privatim von ihm bis ins einzelne mit den Verfassern durchgegangen, gegebenenfalls umgearbeitet und auch veröffentlicht; sie sind erschienen unter dem Titel: Pädagogische Abhandlungen von Mitgliedern des wissenschaftlich-pädagogischen Praktikums an der Universität Leipzig. (Herausgegeben zuerst von Strümpell, später von F. M. Wendt.) In den ersten Heften finden sich eine ganze Anzahl von Themata, wie sie den Mitgliedern zur Auswahl vorgelegt worden sind.

Der ordentliche Professor der Theologie R. Hofmann ist ebenfalls Direktor eines pädagogischen Seminars. Er hält pädagogische Vorlesungen nicht bloss für Theologen und bietet seinen Seminaristen zum Zweck ihrer praktischen Ausbildung eine dreifache Übung: 1) Theoretischen Unterricht durch Einführung in die wissenschaftlichen Disziplinen mit stetem Hinweis auf die praktischen Anforderungen des Unterrichts, 2) Beobachtung von Vorbildern durch Hospitieren bei mustergültigen Lehrern und Vorführung der verschiedensten Schulorganismen, 3) eigene Lehrversuche. In das Seminar nimmt Hofmann ältere Studierende auf, welche ihre theoretischen Studien bereits bis zu einem gewissen Grade abgeschlossen haben, und hat unter den Theologen besonders diejenigen im Auge, welche künftig als Religionslehrer an höheren Schulen wirken wollen, denn es ist, wie er sehr richtig bemerkt, durchaus zu vermeiden, dass das wichtigste aller Lehrfächer Kandidaten anvertraut wird, „welche ohne jede praktisch-pädagogische Vorbildung allen Zufälligkeiten des Experimentierens ausgesetzt sind." Er besucht mit dem Seminar alle Arten von Schulen vom Kindergarten bis zum Gymnasium, ja sogar Taubstummen-, Blinden- und Blödsinnigen-Anstalten, worauf er in jeder Woche eine Stunde verwendet. Nach voraufgehendem Hospitieren bei vorbildlichen Lehrern versuchen die Kandidaten sich selbst vor vollständigen Klassen in Anwesenheit des betreffenden Lehrers, den Gegenstand der Lektion dürfen sie sich frei wählen, nur muss er in den Unterrichtsgang hineinpassen, genau überlegt und mit dem Direktor besprochen werden. Einzigartig ist die Einrichtung, dass

jede solche Lehrprobe, nachdem sie vor dem Seminar kritisiert worden ist, noch einmal in einer entsprechenden Parallelklasse gewissermassen in verbesserter Auflage wiederholt wird, was gewiss von guter Wirkung sein mag. Die Reihenfolge dieser Unterrichtsversuche ist planmässig so geordnet, dass man von der elementaren Stufe, wo das Hauptgewicht auf der formalen Seite liegt, zur Mittelstufe, wo Form und Stoff gleichmässig zu berücksichtigen sind, und dann zur Oberstufe fortschreitet, auf der die stoffliche Behandlung im Vordergrunde steht. Trotz seiner vielfachen und dankenswerten Bemühungen ist Hofmann übrigens von den geschilderten Einrichtungen durchaus nicht völlig befriedigt, sondern erklärt eine eigene Übungsschule für ein unabweisbares Bedürfnis des Universitätsseminars.

Die wichtigste der jetzt noch in Leipzig bestehenden Einrichtungen ist das königliche pädagogische Seminar, in dessen Leitung der jedesmalige ordentliche Professor der Pädagogik und ein Gymnasialdirektor, der ebenfalls an der Universität liest, sich teilen. Als eigentliche Aufgabe wird hier die praktische Ausbildung für das Lehramt an höheren Unterrichtsanstalten bezeichnet, demzufolge man besonders die Entwicklung der Lehrgeschicklichkeit anstrebt, aber auch die theoretische Grundlegung ist vorgesehen. Zum Eintritt berechtigt sind teils Studenten nach zweijährigem Studium, teils Volksschullehrer, nämlich die schon oben erwähnten „Pädagogen"; sie alle haben bei der Aufnahme eine wissenschaftliche Abhandlung zu liefern und gehören dem Seminar gewöhnlich ein Jahr lang an, neben ihnen werden dann auch ausserordentliche Mitglieder zugelassen. Ziemlich deutlich tritt eine Scheidung der Gesamtheit in zwei Gruppen hervor, denn während Masius die Realisten, unter ihnen die früheren Volksschullehrer, anleitete, was wahrscheinlich auch unter seinem Nachfolger so geschieht, fällt die Unterweisung der Philologen dem Professor Richter zu, und sein Gebiet ist deshalb auch auf die eigentliche Gymnasialpädagogik beschränkt. Die theoretische Anleitung erfolgt in den Vorlesungen und Sitzungen, und zwar verfuhr Masius so, dass er die Themata und Ablieferungstermine für die Abhandlungen gleich am Anfang des Jahres festsetzte. Für seine praktischen Übungen liess er vier bis sechs Schüler eines Realgymnasiums in die Universität kommen und den beauftragten Seminaristen vor diesen einen Lehrgegenstand in Form einer Unterredung behandeln, die aber oft in zusammenhängenden Vortrag überging. Hiervon entwerfen zwei Berichterstatter, Voss und Loos, kein sehr vorteilhaftes Bild, und auch darin besteht ein Mangel, dass der einzelne nur zweimal im Semester zu einem solchen Versuche kommt. Wirksamer gestaltet sich diese Übung bei Richter, da er dazu sein Gymnasium zur Verfügung hat und die Seminaristen ganzen Klassen gegenüberstellen kann; die Kritik folgt auch bei ihm unmittelbar auf die Lehrprobe. An die Stelle von Masius ist nach dessen Tode Volkelt getreten. Er liest z. B. speziell für das Seminar das wichtige Kolleg über die psychologischen Grundlagen der Pädagogik, dagegen erörtert der inzwischen zum ordentlichen Honorarprofessor ernannte Direktor Richter ausgewählte Fragen der Pädagogik der höheren Schulen und hält z. B. jetzt eine Vorlesung

über die Vorbildung für das höhere Lehramt mit einer Einleitung über die Geschichte des Lehrerstandes. Die praktischen Übungen des Seminars leitet ebenderselbe in Verbindung mit den Professoren Lehmann und Hartmann, von denen der erstere die Mathematik und Naturwissenschaft, der letztere die neueren Sprachen vertritt.

Jahrbuch des Ver. f. wiss. Pädagogik VI, 1874: Ziller, das Leipziger Seminarbuch. — Zange, Gymnasialseminare S. 32 ff. (Hier ein Bericht aus eigener Erfahrung). — Voss, die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt in Preussen und Sachsen S. 89 ff. (Hier auch Mitteilung mehrerer von Masius gestellter pädagogischer Themata). — Loos, die praktisch-pädagogische Vorbildung in Deutschland S. 8 ff. in der Zeitschrift für österreichische Gymnasien 1893. — Ziegler in der Beilage der Allgemeinen Zeitung 1889 Nr. 156. 3. — Hofmann, die praktische Vorbildung zum höheren Schulamt auf der Universität.

7. Strassburg, Prag, Budapest, Klausenburg. Wir dürfen schliesslich nicht unerwähnt lassen, dass auch an unserer reichsländischen Universität und in dem österreichischen Nachbarstaate seminaristische Veranstaltungen getroffen worden sind. So hat zunächst Th. Ziegler in Strassburg, welcher vor seiner Professur Gymnasiallehrer in Württemberg, in der Schweiz, in Baden und zuletzt Konrektor am protestantischen Gymnasium in Strassburg gewesen ist, einen Versuch gemacht, seine Vorlesungen durch theoretisch-praktische Übungen zu ergänzen und auf diese Weise zur Vorbildung auf den Lehrerberuf mitzuwirken. Er nahm dafür die vier letzten Semester der Studienzeit in Anspruch und wollte im Anschluss an die gleichzeitige Vorlesung über Geschichte der Pädagogik einen oder den andern pädagogischen Schriftsteller wie Locke, Rousseau, Komenius, Herbart gründlich lesen, hierauf sollten Besprechungen über Unterrichtsfragen etwa im Anschluss an Willmanns Didaktik oder an Schillers Handbuch folgen und am Ende der Ausbildungszeit einige Lehrproben stattfinden. Hierzu wollte er aber keine Übungsschule errichten noch seine Kandidaten am regelmässigen Gymnasialunterricht teilnehmen lassen, sondern er benutzte acht bis zehn Tertianer, und zwar während des ganzen Jahres dieselben Schüler, um so ein gewisses persönliches Verhältnis und eine Art Zugehörigkeit zum Seminar herzustellen. Diese wurden also an einem Nachmittag hinbestellt und in zwei aufeinander folgenden Wochen von einem Studenten unterrichtet, welcher das zweite Mal am besten auf die frühere Stunde sich zurückbeziehen, den durchgenommenen Stoff wiederholen und einüben und dadurch seine eigene Arbeit kontrollieren konnte; die Leistung wurde dann sofort beurteilt. Für dies Unternehmen war einerseits die Bereitwilligkeit der Lehrer, welche die Übungen durch Erteilung von Auskunft zu unterstützen hatten, anderseits die der Schüler erforderlich, welche sich ja zu Versuchsobjekten hergeben mussten; auf beides glaubte Ziegler rechnen zu dürfen, teils wegen seiner persönlichen Beziehungen zum Kollegium des protestantischen Gymnasiums, teils wegen der Aussicht auf Prämienbücher, welche den Knaben im Falle regelmässigen Erscheinens versprochen wurden. Diese freilich nur als Anfang und Versuch zu betrachtende, aber immerhin anzuerkennende und unter Leitung eines so tüchtigen Gelehrten und Schulmannes gewiss nicht ohne Erfolg wirkende Einrichtung ist vor einigen Jahren aufgegeben worden, Loos hat sie schon 1892 nicht mehr vorgefunden.

O. Willmann in Prag, bekanntlich ein Schüler Zillers, leitet ebenfalls ein pädagogisches Universitätsseminar und ersetzt die von ihm selbst als Bedürfnis anerkannte Übungsschule durch Unterrichtsversuche seiner Kandidaten am Obergymnasium auf der Neustadt. Wenn er sich hierbei mit dem Direktor und zwei Professoren dieser Anstalt in so naher Verbindung hält, dass dieselben nicht bloss den Lektionen beiwohnen, sondern dieselben auch ihrerseits beurteilen, so erscheint das als ein starkes Zugeständnis an die Verwaltung der Schule, mag aber zur Beschaffung eines geeigneten Schülermaterials unumgänglich sein. Alle acht oder vierzehn Tage wird also Sonnabend Nachmittag mit fünfzehn bis zwanzig Schülern einer vorher bestimmten Klasse eine Extrastunde abgehalten, nicht in direktem Zusammenhange des Schulunterrichts, aber doch mit Beziehung darauf, z. B. als Zusammenfassung eines früher durchgenommenen Stoffes, oder als Rückblick auf ein abgeschlossenes Pensum. Das Thema der Lektion ist in der vorausgehenden theoretischen Sitzung besprochen, die Kritik folgt der Lehrprobe unmittelbar; daneben finden auch zuweilen Musterlektionen des Direktors oder der anderen an der Leitung beteiligten Herren statt. Loos, der selbst Mitglied des Willmann'schen Seminars gewesen ist, spricht sich über die empfangene Anregung und Belehrung aufrichtig dankbar aus.

Auch in Ungarn hat man die berufliche Vorbildung der Mittelschullehrer kräftig gefördert. Schon 1870 wurde in Budapest an der Universität ein Seminar für Gymnasiallehrer, am Polytechnikum ein Seminar für Realschullehrer errichtet, das Jahr 1873 brachte dann für diese beiden Anstalten eine gemeinsame Organisation und ausserdem die Eröffnung eines neuen Seminars an der Universität Klausenburg. Um in den betreffenden Lehrern das Bewusstsein einer gemeinsamen Aufgabe lebendig zu erhalten, sind die Leiter der einzelnen Fachseminare zu einer Art Kollegium vereinigt und treten öfter zu Besprechungen über die Studieneinrichtung ihrer Zuhörer zusammen. Diese sind zum Einhalten des für drei Jahre festgestellten Lehrplanes verpflichtet und legen nach dem achten Semester ihre Fachprüfung ab, nachdem sie noch ein Jahr dem pädagogischen Seminar angehört haben, das nur ein Glied des ganzen Organismus darstellt. Dies Seminar war ursprünglich nur auf eingehendere theoretische Vorbildung berechnet, wurde aber 1872 nach einem neuen Statut erweitert und mit einer Übungsschule verbunden; die Mitglieder hören die Universitätsvorlesungen über Pädagogik, fertigen Abhandlungen an und werden in die Praxis des Unterrichts eingeführt. Die Übungsschule besteht aus einem unvollständigen Gymnasium, dessen Klassen ähnlich wie die der Rein'schen Schule in Jena veränderlich sind, zählt durchschnittlich hundert Schüler und ist mit Lehrkräften gut ausgestattet, denn ausser dem Direktor wirken daran sechs ordentliche Professoren und zwei Hilfslehrer. Hier hospitieren also die Kandidaten, deren es im Schuljahr 1877/78 zehn ordentliche und neunundzwanzig ausserordentliche gab, und halten auf Grund schriftlicher Präparation und mit nachfolgender Kritik auch selbst Lehrproben ab. Kármán, der darüber genauer berichtet hat, ist an der Universität Professor der Philosophie und Pädagogik und leitet die theoretische

Ausbildung der Kandidaten, aber er unterrichtet, schon des praktischen Beispiels wegen, auch selbst an der Übungsschule und nimmt stets an den Konferenzen teil. Dem Klausenburger Seminar fehlt die Übungsschule. Nach dem Fachexamen folgt für die Kandidaten noch ein fünftes Vorbereitungsjahr, das sie entweder an der eben beschriebenen Übungschule oder an einer öffentlichen Lehranstalt ablegen; das Lehrbefähigungsdiplom erlangen sie danach durch eine philosophisch-pädagogische Prüfung. In neuerer Zeit hat man die Universitätsstudien auf vier Jahre ausgedehnt und lässt die Kandidaten erst nach Vollendung derselben, meist auch erst nach bestandener Fachprüfung in das Seminar eintreten; dadurch, dass sie dann gewöhnlich zwei Jahre hier verbleiben, leben sie sich völlig in die Arbeit der Schule ein.

Ziegler, die Fragen der Schulreform S. 150 ff. — Loos, die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts in Österreich und Deutschland S. 7 ff. — Loos, die praktisch-pädagogische Vorbildung zum höheren Schulamt in Deutschland S. 13 f. — Hofmann a. a. O. S. 15 ff. — Adamek, die pädagogische Vorbildung für das Lehramt an der Mittelschule S. 56. — Kármán in Reins Studien, Jahrg. 1888, S. 99 ff.

Wir sind am Abschluss unserer Darstellung der pädagogischen Universitätsseminare angelangt und überblicken das Ganze noch einmal in einer kurzen Zusammenfassung. In Göttingen sahen wir Gesner mit der Theorie schon Unterrichtsversuche verbinden und seinen Amtsnachfolger Heyne denselben Weg verfolgen. Dann erstand nach Ferd. Rankes privaten Bestrebungen das zweigeteilte pädagogische Seminar, dessen theoretischen Zweig nacheinander K. Fr. Hermann, von Leutsch und Sauppe geleitet haben. In Halle stattete man das pädagogische Seminar schon unter Semler und Schütz mit einer Übungsschule aus, die sogar als Internat organisiert wurde, aber unter Trapp einging. Die Leitung übernahmen dann in regelmässiger Folge die Direktoren der Francke'schen Stiftungen A. H. Niemeyer, H. Ag. Niemeyer und Kramer, welche reiche Gelegenheit für praktische Unterrichtsversuche zur Hand hatten. Unter Herbst bereitete sich schon der Übergang zum Gymnasialseminar vor. In Helmstedt leitete Wiedeburg am Ende des vorigen Jahrhunderts ein Seminar mit Übungsschule. An der Heidelberger Universität bot Schwarz den Studenten die Möglichkeit praktischer Ausbildung durch Unterrichtsversuche, Köchly begnügte sich mit der Theorie, Uhlig verbindet dieselbe wieder mit der Praxis. Herbarts mit Übungsschule und Internat ausgestattetes Königsberger Seminar bestand nur so lange, als sein Leiter am Orte verweilte. In Kiel trieb Nitzsch theoretische Pädagogik, Thaulow schloss auch Unterrichtsversuche an. Ein fester Gang und verhältnismässig sicherer Bestand zeigte sich in Jena, wo Stoy, auf Brzoskas Vorgang fussend, Seminar und Übungsschule leitete und in Rein einen besonders rührigen und einflussreichen Nachfolger erhalten hat. Leipzig zeigte bis vor kurzem ein vielgestaltiges Seminarwesen: hier wies Zillers Seminar und Übungsschule auf Jena zurück, Hofmanns Bestrebungen erinnern etwas an die Heidelberger Wirksamkeit von Schwarz, Strümpell giebt nur Theorie, während das königliche Seminar, in seiner Zweiteilung mit den Göttinger Verhältnissen sich berührend, auch Unterrichtsversuche anstellt.

Aus dieser Übersicht ergiebt sich, dass die Universitätsseminare in

überwiegender Mehrzahl dem Bedürfnis, die Theorie auf die Praxis anzuwenden, genügt haben, indem sie Übungen entweder im Auditorium oder in einer Schule anschlossen. Eine weitere Entwicklung auf dieser Bahn ist die Errichtung einer eigenen Übungsschule und gewissermassen das höchste ideale Ziel die Organisation derselben als Internat; soweit sind allerdings zu ihrer Zeit nur Halle und Königsberg gelangt, aber auch Jena und Leipzig (Ziller) suchen durch ihre seelsorgerischen Veranstaltungen ähnliches zu erreichen. Die noch jetzt an deutschen Universitäten bestehenden Seminare lassen sich demnach folgendermassen gliedern:

A. Rein theoretische Seminare: Göttingen.

B. Theoretisch-praktische Seminare:
   a. mit Unterrichtsversuchen: 1. Heidelberg, 2. Leipzig.
   b. mit eigener Übungsschule: Jena.

Von ausländischen Universitätsseminaren würde Klausenburg zu A, Prag zu Ba, Budapest zu Bb gehören. In Halle, Königsberg, Kiel und Strassburg sind die früheren Seminare seit längerer oder kürzerer Zeit eingegangen.

II. Seminare in Verbindung mit der Schule.

8. Das seminarium praeceptorum in Halle. Die mit der Schule in Verbindung stehenden Seminare versetzen ihre Mitglieder sogleich auf das Feld der Praxis, gleichviel ob dieselben ihre Fachstudien schon abgeschlossen haben oder — wie in älterer Zeit häufig genug — noch damit beschäftigt sind. Die Leitung ist gewöhnlich die eines Schulmannes, nämlich des Direktors der betreffenden Anstalt, und die ganze Anleitung bezweckt zunächst und vornehmlich die praktische Anleitung der Kandidaten, erst nebenbei und allmählich immer eingreifender macht sich das Bedürfnis theoretischer Belehrung geltend — also entsprechend den gegebenen Mitteln die entgegengesetzte Entwicklung wie bei den Universitätsseminaren. Verfolgen wir diese Entwicklung bis zu dem Ursprunge zurück, so treten uns anfangs dabei, wie es nach den damaligen Verhältnissen natürlich und notwendig war, auch solche Übungen entgegen, welche die fachwissenschaftliche Fortbildung der Mitglieder des Seminars betreffen. Da die Theologen noch einer solchen besonderen Vorbereitung für den Lehrerberuf bedurften, so musste man notgedrungen in dieser Hinsicht die Universitätsstudien ergänzen, und dadurch gewann die Einrichtung nach einer Seite hin einen philologischen Charakter. In späteren Zeiten, wo die Kandidaten durch Vorlesungen und Fachseminare der Universität in ihrer Wissenschaft tüchtig vorgebildet zur Praxis übergingen, fiel jene Notwendigkeit hinweg, und man kann es nur als Fehler bezeichnen, wenn die Anleitung trotzdem jene Richtung nicht nur beibehielt, sondern wohl gar vor der praktischen Unterweisung ungebührlich bevorzugte; dadurch wurden die Seminare ihrer eigentlichen Bestimmung untreu und verfehlten ihre Aufgabe. Wir werden Gelegenheit haben, dies an einzelnen Beispielen zu beobachten.

Die Anfänge pädagogischer Schulseminare reichen noch weiter zurück als die ihrer Schwesteranstalten an der Universität, denn schon A. H. Francke

hat in klarer Erkenntnis des Bedürfnisses, zunächst allerdings durch die Entwicklung seiner Stiftungen dazu getrieben, dann aber auch diese Frage unter einem grossen und weiten Gesichtspunkt erfassend, den Grund dafür gelegt. Für den grossen Kreis der Studierenden, welche er zum Unterricht an seinen in rascher Aufeinanderfolge entstehenden Schulen, der Armenschule, der Bürgerschule, dem Pädagogium, der lateinischen Schule, heranziehen musste, schuf er bald eine Art Organisation, und so entstand im Jahre 1696 sein Seminarium praeceptorum. Nun nahm dasselbe allmählich infolge des starken Zudranges einen derartigen Umfang an, dass daraus eine Gefahr für seine gedeihliche Entwicklung erwuchs, zählte es doch bereits im zweiten Jahre seines Bestehens zweiundvierzig, im Jahre 1704 aber zweiundsiebzig, in den Jahren 1706 und 1709 sogar achtzig bezw. neunzig Mitglieder. Zu dieser übermässigen Frequenz trat dann noch erschwerend die ungleichartige, zum Teil ganz ungenügende Vorbildung derselben und drohte die Absicht des Gründers, welcher zunächst die Schulen der Stiftungen, darüber hinaus aber auch andere Städte, ja andere Länder mit tüchtigen Lehrern versorgen wollte, zu vereiteln; endlich führte auch der für den Anfang natürliche rasche Wechsel und die Unsicherheit in dem Bestande der Mitgliedschaft eine empfindliche Störung der Anleitung herbei. Schon 1704 erörtert Francke Mittel und Wege zur Abstellung der Mängel der bisherigen Einrichtung.

Er sagt: „Das Seminarium praeceptorum ist keineswegs so beschaffen, wie man's wünschet; denn wenn es ein recht eigentliches Seminarium praeceptorum sein sollte, so müssten diejenigen, so Membra desselben sind, entweder schon wirklich in studiis scholasticis eine genugsame Geschicklichkeit zum Dozieren erlangt haben, oder doch noch darinnen recht geübet und zum Dozieren zubereitet werden. Nun aber haben leider die meisten Studiosi auf Schulen und Universitäten ein schlecht Fundament in humanioribus geleget, und so muss man sie denn annehmen, wie man sie findet. Dieselben aber oder wenigstens einen grossen Teil derselben in den studiis scholasticis zu üben und zum Dozieren zubereiten zu lassen, erfordert weit ein mehreres, als was bishero auf sie gewendet werden kann; z. E. müsste man sie sodann auf gewisse Jahre adstringieren, welches aber nicht geschehen kann, es sei denn, dass man ihnen auch ihren völligen Unterhalt anzuweisen habe. In Ermangelung aber der erwünschten Einrichtung weiss man öfters unter einer Zahl von zweiundsiebzig nicht einen zu finden, den man im Pädagogio gebrauchen könne, nur dieweil man in demselben etwas gesetztere Leute haben muss als bei den Schulen des Waisenhauses, für welche es doch auch zuweilen schwer fällt, aus diesem Seminario Leute zu nehmen, wann in den oberen Klassen ein Praeceptor abgehet. Ist nun dieses Seminarium praeceptorum nicht einmal für hiesige Anstalten suffizient, wie sollte es hinlänglich sein, anderen Orten gute Praeceptores privatos, geschweige Rectores, Conrectores und andere Praeceptores publicos mitzuteilen, da es doch allenthalben an guten Schulleuten fehlt? Es sind, wie oben gedacht, deren nach und nach manche von hier an andre Orte kommen, aber dieselben sind meistenteils in den hiesigen Schulen des Waisenhauses und in dem Pädagogio bei wirklicher Information und stetigem Gebrauch einer rezipierten Methode erst zu solcher Solidität kommen, die man sonst an ihnen nicht würde gefunden haben.“ [1])

So plante Francke schon nach kurzer Zeit eine Weiterentwicklung der Anstalt und errichtete im Jahre 1707 das Seminarium selectum praeceptorum, indem er die geförderteren Elemente unter seinen jungen Lehrern zu einer Art Oberseminar zusammenfasste, es waren dies anfangs zehn, später zwanzig und dreissig, im Jahre 1755 sogar achtundvierzig. Die wichtigsten Übungen leitete der Professor antiquitatum et eloquentiae

---

[1]) Vgl. A. H. Franckes Grosser Aufsatz, hrsg. von Fries S. 43.

Cellarius, vermöge seiner ausgebreiteten, auch durch einige Werke der Schule direkt nutzbar gewordenen Gelehrsamkeit und seiner früheren praktischen Wirksamkeit gewiss vortrefflich dazu geeignet. Als er leider schon in demselben Jahre starb, trat an seine Stelle der Inspektor des Pädagogiums Hieronymus Freyer, nach dem Urteile der Zeitgenossen ein vorzüglicher Pädagoge, der auch eine Anzahl trefflicher Schulbücher verfasst hat. Seine Leitung musste um so fruchtbarer sein, als nach der vorgeschriebenen Ordnung bei allem, was vorgenommen wurde, auf die im „Pädagogium gewöhnliche Methode" gesehen werden sollte, denn diese Anstalt war nach Franckes ausgesprochener Absicht zum Vorbild und Muster aller seiner anderen Schulen bestimmt, an ihr wurden Erziehungsordnungen und Lehrmethoden zuerst gründlich geprüft und dann im Falle der Bewährung zur Nachahmung veröffentlicht. War demnach Freyer als Inspektor des Pädagogiums zur Prüfung und Entscheidung wichtiger Erziehungs- und Unterrichtsfragen berufen und nach seiner ganzen Anlage und Bildung anerkanntermassen hierzu durchaus befähigt, so musste das auch auf die Unterweisung, die er dem Seminar zu erteilen hatte, eine vortreffliche Wirkung haben. Die Mitglieder hospitierten zwar auch an den übrigen Schulen, vornehmlich aber im Unterricht des Pädagogiums, dessen Bibliothek sie benutzen durften; aus ihrer Mitte wählte sich Freyer die tüchtigsten zu Lehrern, nachdem sie im Seminar einen zweijährigen Kursus durchgemacht hatten, und behielt sie noch mindestens drei weitere Jahre zu seiner Verfügung, da sie bei ihrem Eintritt von vornherein für fünf Jahre verpflichtet wurden. Hierdurch war ein wirkliches Einleben und Hineinwachsen in die Stiftungen, sonderlich in die Einrichtungen des Pädagogiums gegeben, den verschiedenen Waisenhausschulen eine Frucht von der im Seminar gestreuten Aussaat verbürgt und der Übelstand, den man anfangs zu beklagen gehabt hatte, dass nämlich die Mitglieder vor der Zeit wieder wegzogen, endgültig beseitigt.

Dazu enthielt „die verbesserte Methode des paedagogii regii" so genaue Anweisungen über den Lehrplan im einzelnen und über den Unterrichtsgang aller Fächer, dass ein Anfänger, zumal wenn er zu eigenen Beobachtungen des Lehrverfahrens so reichlich Gelegenheit gehabt hatte wie hier, bald festen Fuss fassen konnte. Ohne Zweifel wird sich auch mit den Jahren eine Tradition in der Ausübung der erziehlichen und unterrichtlichen Pflichten herausgebildet haben, die den einzelnen stützte, blieb doch jedenfalls zwischen den Mitgliedern des Seminars und den schon zum Lehrerberuf zugelassenen jungen Leuten auf Grund der früheren gemeinsamen Arbeit ein fruchtbringender Zusammenhang bestehen. Für alle aber wurden bei der Vertiefung und bei der Vielseitigkeit der Bildung, wie sie das Pädagogium erstrebte, wirklich grosse Gesichtspunkte aufgestellt, die für ihre spätere Wirksamkeit anregend sein mussten. Schlossen sich ferner dem eigentlichen Unterricht als sogenannte „Rekreationsübungen" Besuche der Künstler und Handwerker und die Handfertigkeitsfächer des Drechselns, Papparbeitens und Glasschleifens an, so wurden die damaligen Lehramtskandidaten gewiss vor einseitiger Auffassung ihres Berufes bewahrt und auf die allgemeine Bildung, die sie ihren Zöglingen dereinst zu

vermitteln haben würden, in lebendiger Praxis hingewiesen. Denjenigen Mitgliedern des Seminars, welche sich in hervorragendem Masse wissenschaftlich beanlagt und zum gelehrten Berufe mehr als zum Lehramt geeignet erwiesen, bot Francke auch dafür Gelegenheit zur Vorbereitung, indem er sie in das Collegium orientale theologicum aufnahm.

Sowohl für die Studiosen des Freitisches im allgemeinen, d. h. für diejenigen, welche den Freitisch genossen und dafür zum Hilfsunterricht an den anderen Schulen der Stiftungen herangezogen wurden, wie für die Mitglieder des Seminarium selectum, welches an das Pädagogium angegliedert war, teilten sich die Übungen in eine fachwissenschaftliche Unterweisung, welche die Befestigung und Vertiefung der „fundamenta scholastica“ zum Zweck hatte, und in eine praktische Anleitung zum Unterricht. So wird von dem Inspektor der Freitische berichtet, dass er mit den Studenten täglich in einer Morgenstunde die scriptores latinos behandelte, worauf sie sich präparieren mussten, ferner dass er exercitia styli diktierte und korrigierte. Noch wichtiger war die Thätigkeit des Inspektors der lateinischen Schule, welcher die Studenten ebenfalls täglich unterwies, und zwar nach folgender, wie es scheint, ganz feststehender Ordnung. Montag und Dienstag fand ein exercitium grammatico-analyticum der lateinischen Sprache statt, indem eine „Epistel oder Oration exponiert, etymologice und syntaktice durchgegangen, das sprachlich Bemerkenswerte annotiert und in gewissen Formeln imitiert wurde“. Am Mittwoch folgte als freiere Übung ein exercitium disputatorium. Der Donnerstag war für das Griechische bestimmt, der Lehrer liess hier das Neue Testament Vers für Vers „exponieren und die voces difficiliores resolvieren, zeigte dabei die idiotismos linguae graecae, liess auch von einigen imitatiunculas und versus graecos elaborieren“. Freitags studierte man das Hebräische an den ersten Kapiteln der Genesis, Sonnabends endlich hatten die Studenten latino sermone etwas zu „proponieren, memoriter oder ex schedula“, je nach ihrer Befähigung; Fehlerhaftes wurde gerügt und der Vortrag als specimen in die Bücher eingetragen. Man sieht, die Unterweisung des Tischinspektors hatte einen schulmässigen, diejenige des Inspektors der Latina einen mehr philologischen Charakter; das Lateinische überwog bei weitem, während Griechisch und Hebräisch nach der Sitte der Zeit nur für den theologischen Gebrauch getrieben wurden. Ausser in den Sprachen erhielten die Studierenden aber auch in den anderen Schulgegenständen Anleitung: in der Geschichte, Geographie, Mathematik, ja selbst in Orthographie und Kalligraphie.

Die wissenschaftlichen Übungen des Seminarium selectum hatte, wie schon erwähnt, anfangs kurze Zeit der Professor Cellarius geleitet, welcher durch seine weitverbreiteten Lehrbücher, den Antibarbarus, den liber memorialis probatae et exercitae latinitatis, die erleichterte lateinische Grammatik und andere, auf den Unterricht der gelehrten Schulen den grössten Einfluss ausübte. Die von ihm begonnene Behandlung der lateinischen Grammatik setzte Freyer fort und erklärte ausserdem die in usum paedagogii aufgesetzten tabulae oratoriae, sowie Briefe von Cicero und Plinius, wobei die Seminaristen deutsche und lateinische Ausarbeitungen

zu machen hatten, deren Beurteilung in Gegenwart des ganzen Seminars stattfand; ergänzend trat dann noch die festgeregelte Privatlektüre der lateinischen Historiker hinzu. Endlich umfasste dieser Cursus philologicus die geographia antiqua, die historia universalis und das Nötigste aus der historia litteraria und aus den antiquitates sacrae et profanae. Im zweiten Jahre des Kursus trat das Griechische in den Vordergrund.

Zum Zweck allgemeiner Orientierung und geschäftlicher Regelung hielt der Inspektor wöchentlich eine Konferenz ab, in welcher jedes Mitglied die ihm während der Woche aufgestossenen Dubia vorbringen durfte; man sprach dabei lateinisch, und ebenso diente das wöchentliche Collegium publicum zur Übung im freien lateinischen Vortrage. Das Hebräische und die Philosophie standen nicht im Lehrplane, teils weil man diese Studien schon voraussetzte, teils weil in den Universitätsvorlesungen zu denselben reichliche Gelegenheit geboten war. Erinnern nun die aufgezählten Übungen mehr an die Ordnung eines philologischen Seminars oder Proseminars, so darf einerseits die in der ungenügenden Vorbildung der Studierenden begründete Notwendigkeit nicht vergessen werden, denn es galt eben, dieselben erst in den Stoffen, die sie lehren sollten, sicher zu machen, anderseits hatten doch alle Anweisungen zugleich den Zweck schulmässiger Anwendung fest im Auge, und gerade darin unterschieden sie sich von den oben genannten Universitätseinrichtungen. So sollten z. B. bei Behandlung der lateinischen Grammatik „insonderheit die Vorteile, solche der Jugend wiederum auf eine leichte Art beizubringen, angezeigt werden."

Die praktische Anleitung ging mit den eigenen Unterrichtsversuchen der Studierenden Hand in Hand. Zunächst fanden sie in den verschiedenen Schulen zur Übung in der Katechisation Gelegenheit genug, aber man bedurfte ihrer auch bei dem eigentlichen Unterricht, ja man bestritt mit ihnen anfangs zumeist den ganzen Bedarf an Lehrern. Tüchtige Praxis im Unterricht und in der Erziehung der Jugend sah Francke für die beste Vorbereitung zum Schul- und Predigtamte an, aber allerdings konnte sein Verfahren nur unter zwei Voraussetzungen Erfolg haben. Erstens mussten genaue Instruktionen den Anfängern einen festen Boden bieten, dafür war in allen Schulen gesorgt; zweitens bedurfte es einer unausgesetzten, genauen Aufsicht und Anleitung. Die Verantwortung dafür lag auf den Inspektoren, welche ihre Untergebenen zum Lehren selbst sorgfältig anzuführen, bei Irrtümern und Verfehlungen zurechtzuweisen und in aller Weisheit, die bei Auferziehung und Bildung der Jugend nötig ist, zu unterrichten hatten; sie hielten zu diesem Zweck wöchentliche Konferenzen ab. An der Latina waren, wie wir hören, seit 1718 zwei Inspektoren angestellt, welche, wenigstens in der früheren Zeit, keinen Unterricht erteilten, sondern eine eingehende Aufsicht in der Weise übten, dass sie abwechselnd immerwährend durch die Klassen gingen, alles Auffallende in den Tagebüchern verzeichneten und in den Konferenzen sorgfältig darauf Bezug nahmen. Ausserdem dienten die viermaligen Prüfungen im Jahre und die halbjährlichen Versetzungen zu einer zusammenfassenden und abschliessenden Beurteilung der Lehrerleistungen.

Das Seminarium selectum stand bekanntlich mit dem Pädagogium in

engster Verbindung, in die hier eingeführte Methode mussten die Mitglieder sich einleben, erhielten aber daneben noch einzelne, gelegentliche Anweisungen; wie genau und aus der lebendigen Anschauung der Praxis geschöpft die einzelnen Bestimmungen waren, lehrt ein Blick in die „verbesserte Methode des Pädagogiums". Es war also an den Stiftungen für gründliche Einführung und für vielseitige Übung gesorgt, aber Francke liess sich daran noch nicht genügen, vielmehr arbeitete er im Jahre 1714 einen Entwurf aus zu einem Seminarium ministerii ecclesiastici und einem Seminarium elegantioris litteraturae; in dem ersteren sollten die künftigen Diener der Kirche, in dem letzteren diejenigen gebildet werden, welche ex professo Schulwissenschaften treiben und sich zu Ämtern an gelehrten Schulen vorbereiten wollten. Gewissermassen zeigt Francke sich hier schon als einen Vorgänger Wolfs, wenn er so die später von diesem durchgeführte Scheidung des theologischen und philologischen Studiums ins Auge fasste und den Jüngern des letzteren auf diesem Wege manches, was der künftige Prediger hauptsächlich treiben muss, zu ersparen, dagegen die Philologie mit den angrenzenden Wissenschaften unmittelbarer zur Aufgabe zu machen gedachte. Er zählt hierfür folgende Gegenstände auf: Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, Geschichte, Geographie, reine und angewandte Mathematik und Fertigkeit in der französischen Sprache, die Geübteren sollten sich ausserdem mit der Methodologie der Schulwissenschaften beschäftigen und dadurch für die Verwendung im Lehrfache direkt befähigen. Die Leitung dieser Studien war den Inspektoren des Pädagogiums und der lateinischen Schule übertragen, für das Seminar, das zugleich als Internat geplant war, wurde ein eigenes Haus erbaut und 1715 bezogen.

Indessen war die Zeit für eine so weitgreifende Entwicklung noch nicht reif. Hatten Franckes Bestrebungen ursprünglich durch äussere Umstände eine Förderung erfahren, indem ein starker Zuzug nach der jungen Hallenser Universität stattfand, das Studium ferner gewöhnlich auf ein volles Quinquennium ausgedehnt wurde, endlich die in den Stiftungen genossene Ausbildung als eine vorzügliche Empfehlung nach auswärts galt, so scheint doch schon gegen Ende seines Lebens der Umschwung sich vorbereitet zu haben, welcher nachher zur Einschränkung und schliesslichen Aufhebung des Seminars führte. Immer mehr wurde es nämlich Brauch, sich mit einem akademischen Triennium zu begnügen, immer geringer deshalb die Geneigtheit, sich dem Seminar auf fünf Jahre zu verpflichten, zumal die gewährten äusseren Vorteile der Mitgliedschaft auf die Dauer nicht befriedigen konnten. So kam es, dass noch bei Lebzeiten des Stifters einige Räume des Seminars zu Schülerwohnungen eingerichtet wurden, was sich bald nach seinem Tode in grösserem Massstabe fortsetzte, bis endlich der jüngere Freylinghausen (gest. 1785) gegen Ende seines Direktorates zur Auflösung der Anstalt schreiten musste.

Kramer, A. H. Francke II S. 11 ff. — Kramer, A. H. Franckes pädagogische Schriften S. 287 ff. — Frick, das Seminarium praeceptorum. — Fries, Lehrproben Heft 39 S. 1 ff. — Fries, Franckes grosser Aufsatz S. 21 f., 43, 55.

9. Das königliche pädagogische Seminar in Berlin. Neu angeregt wurde die Frage der Lehrerbildung durch die Philanthropinisten,

obwohl der Plan BASEDOWS, an seiner Dessauer Musterschule auch ein Seminar für diesen Zweck zu errichten, nicht zur Verwirklichung kam. Dagegen hatten ihre Ideen in Preussen an massgebender Stelle einen wichtigen Erfolg. Wir haben schon oben gesehen, wie der Staatsminister VON ZEDLITZ in Halle bei der theologischen Fakultät ein pädagogisches Seminar gründete und dasselbe auch nach TRAPPS verfehlter Leitung durch die Berufung FRIEDR. AUG. WOLFS zu halten versuchte, bis die Sache 1787 an dessen energischem Widerstande scheiterte. Was in Halle missglückt war, sollte in Berlin aufs neue ins Werk gesetzt werden, und so erhielt der Direktor des Fr. Werder'schen Gymnasiums Oberschul- und Oberkonsistorialrat FRIEDR. GEDIKE vom Oberschulkollegium noch in demselben Jahre, in welchem sich die Verhandlungen mit Wolf zerschlagen hatten, den Auftrag, einen Plan „zur Einrichtung einer Pepinière von Schullehrern für gelehrte Schulen" zu entwerfen. Mit Gedikes Schule in enge Verbindung gesetzt, war also diese Anstalt das erste von Staatswegen und mit Staatsmitteln gegründete Gymnasialseminar. Als Ziel wurde bezeichnet die Bildung von geschickten und erfahrenen Lehrern für Gymnasien und lateinische Schulen, die Anleitung sollte sowohl theoretisch wie praktisch sein, ersteres durch Studium der besten Schul- und Erziehungsschriften, welche die zu gründende Seminarbibliothek darzubieten hatte, und durch pädagogische Abhandlungen, für die möglichst individuelle Berücksichtigung des Gymnasialunterrichts vorgeschrieben war; letzteres durch Hospitieren und durch eigene Lehrversuche nach Anweisung und unter Aufsicht des Direktors. Für die praktische Anleitung der Kandidaten war übrigens auch die Mithilfe von drei talentvollen, erfahrenen und geübten Lehrern der Schule in Aussicht genommen. Das Seminar stand zunächst solchen jungen Leuten offen, welche ihre Studien schon beendet hatten und welche die Aufnahme durch eine Prüfung und Probelektion erlangten, aber Gedike wollte auch solche Kandidaten zulassen, welche nur das Gymnasium mit vorzüglichem Erfolge durchgemacht und Universitätsstudien nicht betrieben hatten; diese wollte er dann für den Unterricht in den unteren Klassen vorbilden, ja er schlug sogar vor, Gymnasiasten, bei denen vorzügliche Neigung und Talent zum Schulamt hervortrete, für diesen künftigen Beruf auch durch praktische Unterrichtsversuche anzuleiten, doch wurde dies nicht genehmigt und die Zahl der Mitglieder, die ursprünglich höher bemessen war, auf fünf herabgesetzt.

Ostern 1788 kam die Einrichtung des Seminars völlig zustande und erhielt noch in demselben Jahre durch eine ausführliche Instruktion feste Gestalt. Danach hatten die Seminaristen nach freier Wahl, aber mit thunlichster Beziehung auf ihre eigene Praxis vierteljährlich eine pädagogische Abhandlung zu liefern; diese Arbeiten wurden in den monatlichen Sitzungen vorgelesen und beurteilt, darauf in Umlauf gesetzt zum Zweck schriftlicher Gutachten, die in der nächsten Sitzung zur Verlesung kamen. In der That eine gründliche, aber auch sehr zeitraubende Art der Behandlung, die sich auf die Dauer nicht durchführen liess, denn die Sitzungen, an denen auch die Gehilfen des Direktors und ausserdem alle ordentlichen Lehrer der Schule, soweit sie Lust hatten, teilnahmen, sollten sich doch

noch mit anderen Gegenständen, z. B. mit neuen Erscheinungen der pädagogischen Litteratur, mit Berichten über Schulprüfungen und Schuleinrichtungen beschäftigen. Die Kandidaten hospitierten beim Direktor und anderen Lehrern der Anstalt, aber auch gegenseitig unter sich und hatten selbst zehn Pflichtstunden zu erteilen, deren Gegenstände halbjährlich wechselten; ausserdem mussten sie bei Inspektionen, Vertretungen und bei äusserlichen Geschäften des Direktors zur Verfügung stehen, waren übrigens an den Ordinarius der Klasse, in welcher sie lehrten, als ihren eigentlichen Berater gewiesen. Wie nun die Instruktion überhaupt sehr zweckmässige und auf einsichtiger Erfahrung beruhende Anweisungen pädagogischer Art enthielt, so fanden die Kandidaten zur Übung in der Erziehung noch dadurch besondere Veranlassung, dass man sie zu Tutoren solcher Schüler bestellte, welche wegen ihrer Unordnung, Unachtsamkeit und Faulheit einer genauen Aufsicht und eingreifenden Fürsorge bedurften. Der Etat der Anstalt betrug 1000 Thaler, daraus erhielten die Seminaristen Stipendien von je 120 Thalern. Die Einrichtung war, wenn auch die Einführung in die Theorie etwas zurückstand, doch im ganzen durchaus zweckentsprechend und gewann bald ein so grosses Ansehen und Vertrauen, dass mehrere Kandidaten unmittelbar aus dem Seminar zu wichtigen Schulämtern berufen wurden.

Als Gedike nach dem Tode Büschings, dem er schon zwei Jahre als Adjunkt zur Seite gestanden hatte, 1793 das Direktorat des Berlinischen Gymnasiums zum grauen Kloster übernahm, führte er auch das Seminar dorthin mit, da dasselbe von vornherein mehr an seine Person als an eine bestimmte Schule gebunden worden war. Zugleich trat in der Organisation eine Änderung ein, indem die Mitleitung der drei obersten Lehrer nicht weiter fortgesetzt und die von jenen bezogene Remuneration zur Gründung neuer Seminaristenstellen verwendet wurde. Es gab deren fortan in der Regel acht. Einen folgenschweren Schritt that Gedike damit, dass er für die Kandidaten auch eine „philologische Societät“ einrichtete, die sich monatlich versammelte, lateinische Abhandlungen über philologische Gegenstände ausarbeitete und in lateinischer Sprache beurteilte. Er selbst zwar hat das Seminar bis zu seinem Tode im Jahre 1803 nach den alten, bewährten Grundsätzen geleitet und die praktisch-pädagogische Ausbildung in den Vordergrund gestellt, aber später sollte diese von der philologischen Beschäftigung der Kandidaten überwuchert und so die Anstalt ihrer eigentlichen Bestimmung entfremdet werden. Zunächst freilich wurde nichts Wesentliches abgeändert, das Seminar verblieb am grauen Kloster und kam unter die Leitung Bellermanns, des Nachfolgers von Gedike, die Versammlungen der philologischen Societät mussten jetzt sogar öfters ausfallen, weil die Abhandlungen nicht rechtzeitig abgeliefert wurden, dagegen fanden die pädagogischen Sitzungen unter Beteiligung sämtlicher Lehrer der Schule regelmässig statt.

Bellermann hat sich dann in den Unglücksjahren 1806/7 durch seine uneigennützige und opferfreudige Hingebung, sowie durch sein entschiedenes Auftreten um die Erhaltung des Seminars die höchsten Verdienste erworben. Er wies nachdrücklich darauf hin, dass dasselbe, wenn erst

einmal aufgelöst, nicht so leicht wieder herzustellen sei, denn es würde nicht bloss an einem Stamm von Mitgliedern, sondern auch an einem Gymnasium fehlen, das sich zur Schulung derselben hergebe und die vielen hiermit verbundenen Nachteile in den Kauf nehme. Als solche nennt er den steten Wechsel der Kandidaten, die bei ihrem kurzen Verbleiben an der Anstalt für dieselbe kein tiefgehendes Interesse gewinnen könnten, dann die Menge von Fehlern im Unterricht und in der Disziplin, welche oft nicht wieder gut zu machen seien, ferner die wiederholten Umarbeitungen des Lektionsplanes, die der Direktor vornehmen müsse, um den Kandidaten im Laufe des Schuljahres möglichst vielseitige Übung zu verschaffen. Bellermann schildert hier ganz wahrheitsgetreu die Unbequemlichkeiten, welche einem Gymnasium aus der Verbindung mit einem Seminar erwachsen; für ihn selbst war dasselbe thatsächlich eine unversiegliche Quelle von Arbeit, Sorge, Verdruss und auch Kosten, denn er erlangte nicht einmal für seine Auslagen Entschädigung, aber trotzdem erbot er sich sogar zu persönlichen Opfern, um nur das an sich so segensreiche Institut zu erhalten.

So blieb das Seminar bestehen, erhielt aber am 16. März 1807 eine neue Instruktion, welche hauptsächlich die Beaufsichtigung durch die Behörde regelte und die Zuweisung der Kandidaten an andere Gymnasien, vorläufig allerdings mit Beschränkung auf dringende und ungewöhnliche Fälle, ins Auge fasste. Letzteres trat Ostern 1810 zum ersten Male ein, indem ein Kandidat an das Fr. Werder'sche Gymnasium überging, um dort seine zehn Pflichtstunden zu erteilen. Das philologische Moment stand auch in der neuen Instruktion äusserlich wenigstens insofern zurück, als neben drei pädagogischen Arbeiten von jedem Mitglied nur eine philologische verlangt wurde, aber es erfuhr doch schon eine schärfere Betonung durch die Forderung, dass diese Arbeit eine „gereifte Frucht der Gelehrsamkeit" sein sollte.

Als Wolf nach Berlin berufen wurde, hatte man seine bewährte Kraft auch für die Leitung des Seminars zu verwerten beabsichtigt, und er selbst legte seine Gedanken hierüber in einem an die Unterrichtssektion gerichteten Schreiben ausführlich dar. Hiernach sollte dies der Hauptzweck sein: in kurzer Zeit eine bedeutende Anzahl praktisch brauchbarer Schulmänner für das In- und Ausland zu bilden; der Nebenzweck: Studierende der Theologie und Philologie, wie auch Kandidaten, die schon anderswo studiert hätten, nach Berlin zu ziehen, ferner älteren, in ihren Studien stehengebliebenen Lehrern einen Antrieb zum Wetteifer zu verschaffen, endlich immer junge, kräftige Männer für die höheren Schulen des Landes zur Auswahl für ordentliche Lehrerstellen in der Nähe zu haben.

Die Zahl der Mitglieder bestimmte er auf zwanzig bis vierundzwanzig, welche sämtlich die theoretischen Vorlesungen des Direktors und der beiden Inspektoren, denen die Leitung oblag, besuchen, aber nur zu zwei Dritteln zugleich als Kollaboratoren an den verschiedenen Gymnasien beschäftigt werden sollten. Wenn er dann diese Gymnasien der Aufsicht des Seminardirektors unterstellt wissen wollte, so war das freilich schwer durchzuführen. Sein ganzer Plan würde das alte Berliner Seminar aufgelöst haben, er kam auch nicht zur Ausführung, wohl aber brachte die

Instruktion vom 26. August 1812 eine durchgreifende Umgestaltung. Die Verbindung mit dem grauen Kloster hörte auf, und Bellermann verlor die Leitung, die nun dem Professor K. W. F. Solger übertragen wurde, welcher zugleich Mitglied der wissenschaftlichen Deputation, später (seit 1816) Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungskommission und dem Departement für Kultus und Unterricht unmittelbar untergeordnet war. Diese Instruktion hat so lange, nämlich bis 1869, gegolten, dass es angemessen erscheint, ihre wichtigsten Bestimmungen zu erwähnen.

Zunächst machte man die Aufnahme von einer schriftlichen und mündlichen Prüfung und einer Probelektion abhängig, die Zahl der Mitglieder blieb acht, doch durften an den Übungen auch die hierzu fähigen Inspektoren des Joachimsthalschen Gymnasiums und die zum Zweck wissenschaftlicher Fortbildung etwa nach Berlin berufenen Lehrer teilnehmen. Die höchste Dauer der Mitgliedschaft betrug vier Jahre, so dass die Kandidaten, an die vier Gymnasien verteilt, jedes Jahr wechselten, um die verschiedene Art, wie ein und derselbe Zweck an jeder Anstalt in eigentümlicher Weise erreicht werde, kennen zu lernen. Man wollte also hiermit die einzelne Anstalt entlasten und zugleich einer etwaigen Einseitigkeit in der Schulung des Seminars vorbeugen, tauschte aber ungleich grössere Nachteile ein, indem man die Einheitlichkeit der Leitung und das förderliche Bewusstsein fester Zusammengehörigkeit unter den Mitgliedern darangab. Letztere hatten während des Quadrienniums sechs wissenschaftliche und pädagogische Abhandlungen zu liefern; in jenen sollten nicht bloss die betreffenden Hauptfächer, sondern nach und nach alle Gegenstände des Schulunterrichtes Berücksichtigung finden, in diesen Fragen der Erziehungslehre oder der Didaktik so zur Erörterung kommen, dass sich darin die allgemeine philosophische Bildung erprobte.

Die praktische Übung bestand, abgesehen vom Hospitieren bei tüchtigen Lehrern, in der Erteilung von sechs wöchentlichen Lehrstunden, welche meist mit Semester für Semester wechselndem Gegenstand in den oberen und mittleren Klassen lagen; auf die Vorbereitung war der grösste Fleiss zu verwenden und über den Unterricht von drei Instanzen, nämlich dem Direktor des Seminars, dem Leiter der betreffenden Anstalt und von dem eigentlichen Lehrer des Faches, Aufsicht zu führen. Daneben fanden auch ausserhalb der Schulzeit Probelektionen statt, für welche der Seminardirektor das Thema auswählte und die schriftliche Präparation vorher mit dem Kandidaten besprach, der Gymnasialdirektor aber die passende Klasse bestimmte; die Beurteilung dieser Proben erfolgte nach der stofflichen Seite in der philologischen, nach der formalen Seite in der pädagogischen Gesellschaft. Beide traten monatlich einmal zusammen und befassten sich die eine namentlich mit den neuen litterarischen Erscheinungen, die andere mit Berichten der Seminaristen über Plan und Gang ihres Unterrichtes, über ihre Hospitierbeobachtungen und über ihre erziehlichen Erfahrungen, wie sie solche bei der Beaufsichtigung träger oder roher Schüler gesammelt hatten.

Gleichzeitig erliess die wissenschaftliche Deputation eine Instruktion für die Seminarleitung, um die Pflichten der Gymnasialdirektoren, an deren

Anstalten die Seminaristen unterrichteten, genau festzustellen. Es waren etwa folgende: halbjährlicher Bericht über den Unterricht derselben, Vorschläge für die künftige Beschäftigung, Plan für das Hospitieren, Begutachtung der erziehlichen Berichte, überhaupt möglichst sorgfältige Überwachung der gesamten Lehrthätigkeit derselben. Auf Grund aller einlaufenden Urteile hatte die Deputation selbst über jeden Kandidaten genaue Akten zu führen, ausserdem aber durch Entsendung eines geeigneten Vertreters an den wissenschaftlichen und pädagogischen Versammlungen teilzunehmen.

Von der Direktion Solgers, der im Jahre 1819 starb, erfahren wir nur noch, dass er seit 1817 die philologische Seite stärker hervorhob, indem er alle vierzehn Tage in einigen Abendstunden halbjährlich abwechselnd einen griechischen oder einen lateinischen Schriftsteller in lateinischer Sprache erklären liess.

Sein Nachfolger wurde Boeckh, der seinerzeit unter Bellermann selbst dem Seminar angehört hatte. Unter seiner achtundvierzigjährigen Direktion (1819—1867) erhöhte sich die Zahl der Mitglieder von acht auf zehn, Abhandlungen forderte er mit Recht nur zwei, liess es aber zu, dass die fachwissenschaftlichen Arbeiten überwogen; die von Solger begonnenen Interpretationsübungen stellte er bald ein, um die Kandidaten nicht durch zu vielseitige Inanspruchnahme in der rechtzeitigen Erledigung ihrer pflichtmässigen Aufgaben zu hemmen. Nicht minder traf er in der praktischen Beschäftigung derselben einige zweckentsprechende Änderungen. So kamen die Probelektionen und die in einer grossen Stadt schwer durchführbare Tutel in Wegfall, so unterblieb der früher von Jahr zu Jahr vorgeschriebene Wechsel der Anstalten, auch wurden die Kandidaten allmählich noch anderen Gymnasien ausser den vier ursprünglichen zugewiesen; endlich erhielten sie seit den dreissiger Jahren auch Gelegenheit, sich zum Turnunterricht zu befähigen, indem sie an den Übungen der Eiselen'schen Turnanstalt teilnahmen.

Was die persönliche Wirksamkeit Boeckhs betrifft, so erstreckte sich diese naturgemäss mehr auf die wissenschaftliche als auf die praktisch-pädagogische Seite, die Anleitung im Unterricht selbst fiel wesentlich den Direktoren zu, an deren Gymnasien die Kandidaten arbeiteten und die sich darüber gutachtlich zu äussern hatten; jener besuchte die Lektionen meistens nur kurz vor Abfassung seines Jahresberichtes, um sich ein eigenes Urteil zu bilden.

Es war mithin ganz berechtigt, wenn nach Boeckhs Tode das Provinzial-Schulkollegium in einem Gutachten die praktisch-pädagogische Ausbildung der Kandidaten als die Hauptaufgabe des Seminars bezeichnete und eine Gewähr für die Erfüllung derselben darin erblickte, dass die Leitung von der Universität abgelöst und ihm selbst übertragen würde. Indessen entsprach der Minister diesen Wünschen nicht völlig, sondern wählte zum Nachfolger Boeckhs den Direktor des grauen Klosters H. Bonitz, welcher soeben (Michaelis 1867) aus Österreich zurückberufen worden war, wo er während eines achtzehnjährigen Aufenthaltes neben seiner akademischen Lehrthätigkeit an der Wiener Universität im Verein mit Exner

das höhere Schulwesen des Landes neu organisiert hatte. Von diesem als Gelehrten und Pädagogen gleich ausgezeichneten Manne liess sich eine hohe Blüte des Seminars erwarten, und in der That zeigte das von ihm verfasste und 1869 bestätigte Statut in pädagogischer Hinsicht sehr erhebliche Verbesserungen. Vor allem stellte er die frühere Verbindung mit seiner Schule wieder her und machte so die Leitung aufs neue einheitlich. Die Aufnahmebedingung bestimmte er dahin, dass der Kandidat die wissenschaftliche Prüfung in einer Weise bestanden haben sollte, welche zu dem Ernst seines Strebens und zu der Gründlichkeit seines Arbeitens Vertrauen einflösste, die Mitgliedschaft wurde auf drei Jahre festgesetzt. Alljährlich waren eine fachwissenschaftliche und eine didaktisch-pädagogische Abhandlung zu liefern, die Wahl des Themas stand den Verfassern frei, bedurfte aber der Genehmigung des Direktors; für die letztere Arbeit ordnete das Statut sehr zweckmässig an, dass nicht sowohl allgemeine Fragen der Pädagogik und Didaktik, welche bei Anfängern leicht zu leeren Abstraktionen führen, als vielmehr solche spezielle Aufgaben über Stoff und Methode des Unterrichts auf jedem einzelnen Lehrgebiet zu behandeln seien, zu denen die beginnende Praxis den Seminaristen Anlass gebe und in deren Bearbeitung die allgemeinen didaktischen Grundsätze angewendet werden könnten. Jede Arbeit wurde von einem eigenen Referenten beurteilt und dann in den Sitzungen besprochen, welche monatlich zweimal stattfanden. Hier gab es ausserdem noch im Anschluss an Referate über litterarische Erscheinungen und über Schulbücher wissenschaftliche und didaktische Erörterungen; zudem nahm Bonitz auch die kritisch-exegetische Behandlung der alten Autoren wieder auf, und zwar streng philologisch, ohne Rücksicht auf schulmässigen Betrieb, weil sie nach seiner Ansicht schon an und für sich durch den Erweis, dass die Möglichkeit einer überzeugenden Erklärung auf der präzisen Auffassung der Schwierigkeiten beruht, vorbildlich für den Unterricht war.

Die praktischen Übungen erstreckten sich auf das Hospitieren und auf die sechs wöchentlichen Pflichtstunden, welche die Seminaristen im ersten Jahre als Probekandidaten, darauf als Hilfslehrer der Anstalt erteilten; mit Genehmigung des Direktors durften sie ausserdem noch weitere Lehrstunden nur bis zur Maximalhöhe von neun übernehmen, eine Beschränkung, die schon unter Boeckh (1865) sich als notwendig herausgestellt hatte, wenn man die Gründlichkeit der praktischen Ausbildung und des wissenschaftlichen Fortschritts der Kandidaten nicht gefährden wollte.

Als Bonitz 1875 in das Ministerium eintrat, wurde der frühere Direktor des Joachimsthalschen Gymnasiums, damaliges Ehrenmitglied des Provinzial-Schulkollegiums Fr. G. Kiessling zur Leitung des Seminars berufen, er liess die Interpretationsübungen fallen, wohingegen seine Nachfolger, die Provinzial-Schulräte Klix und Fürstenau (1879—1882) dieselben wieder einführten. Seit 1882 ist das Seminar an das Köllnische Gymnasium verlegt und dem Direktor desselben Franz Kern anvertraut, er scheint ebenfalls auf die philologische Weiterbildung der Kandidaten grossen Wert zu legen.

desselben. Der Vorsteher des theoretischen Kursus hält wöchentlich wenigstens zwei Vorlesungen über wichtigere Teile der Theorie der Pädagogik und über ihre Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Entwicklung des schwedischen Schulwesens, doch kann er die eine Vorlesung nach seinem Ermessen durch Diskussion pädagogischer Fragen ersetzen. Vor Mitte des zweiten Semesters haben die Kandidaten einen oder zwei Aufsätze über leichtere pädagogische oder methodische Fragen einzureichen, zu deren Vorbereitung und Prüfung Sitzungen stattfinden, den Abschluss des theoretischen Kursus bildet eine vom Vorsteher angestellte Prüfung über die Theorie und Geschichte der Pädagogik. Die betreffenden Direktoren und Lehrer sind berechtigt, allen diesen Sitzungen und der Schlussprüfung beizuwohnen.

Das Zeugnis über den Ausfall des Probejahres wird von den Vorstehern gemeinschaftlich nach einem bestimmten Formulare und zwar für jeden der beiden Kurse besonders ausgestellt, wobei die an der Ausbildung beteiligten Lehrer mitbefragt werden. Die Gradbezeichnungen erfolgen in vielfacher Abstufung, nämlich für Lehrgeschicklichkeit, Fleiss und theoretische pädagogische Kenntnisse mit: sehr gut, genügend, nicht ganz genügend, ungenügend; für die Anlage zum Lehrerberuf mit: ausgezeichnet, sehr gut, gut, ziemlich gut, gering. Wer die sehr selten gegebenen schlechtesten Prädikate erhält, hat keine Aussicht auf Anstellung.

In Finnland hat man sich verhältnismässig früh mit der Frage einer verbesserten Lehrerbildung beschäftigt, bereits in einer Senatssitzung vom Jahre 1856 wurde die Notwendigkeit einer praktischen Anleitung anerkannt, dann nach einigen vorbereitenden Schritten am 1. September 1864 zu diesem Zwecke in Helsingfors eine eigene Lehranstalt eröffnet und schliesslich durch kaiserliche Verordnung vom 29. Mai 1873 eine endgültige Entscheidung getroffen. Seitdem besitzt Finnland zwei achtklassige „Normallyceen“, das eine mit schwedischer, das andere mit finnischer Unterrichtssprache, welche teils den anderen Lyceen des Landes als Muster dienen, teils den Kandidaten Gelegenheit zu praktischer Ausbildung bieten sollen. Die spezielle Aufsicht über beide Anstalten führt, allerdings mit einer gewissen Einschränkung, der Professor der Pädagogik und Didaktik an der Universität, unter ihm sind diejenigen Oberlehrer, welche sich durch Bereisung des Auslandes für ihr Amt besonders ausgebildet haben, ausser ihrem eigenen Unterricht dazu verpflichtet, die praktischen Übungen der Kandidaten zu leiten und jeder innerhalb seines Faches den Unterricht zu überwachen und methodisch anzuordnen. Der Kursus ist einjährig, die Kandidaten hospitieren, unterrichten selbst zuerst in einzelnen Proben, dann in zusammenhängenden Versuchen, müssen sich daneben auch im Gesang, Zeichnen oder Turnen üben, um später in einem von diesen Fächern verwendet werden zu können, und nehmen endlich an den Konferenzen teil, die jeder Oberlehrer wöchentlich, der Professor der Pädagogik aber monatlich nach folgendem Programme abhält: Bericht über Hospitierstunden, Kritik der Probelektion, Besprechung von Methoden und Lehrbüchern, didaktische Übungen und Erörterung von erziehlichen Fragen;

bei dem Professor auch freie Vorträge und Besprechung pädagogischer Abhandlungen.

Die Einrichtung hat mit einer Schwierigkeit zu kämpfen, welche durch ihre doppelte Bestimmung bedingt ist, denn wenn sie einerseits einen mustergültigen Unterricht aufzeigen, anderseits aber den Kandidaten möglichst viel Übung verschaffen soll, so wird ersteres um so weniger gelingen, je mehr Kandidaten auszubilden sind, und die Zahl derselben ist thatsächlich, wenigstens zuweilen, allzugross gewesen, nämlich 16—18, welche sämtlich mit durchschnittlich 2—4 wöchentlichen Stunden beschäftigt werden mussten. Darum hat auch der Rektor Kihlmann in seinem Berichte über die Wirksamkeit der Anstalt während der Jahre 1864—1889 diese Schwierigkeiten offen anerkannt.

E. Böök, über die Ausbildung von Lehrern an höheren Schulen in Finnland. Lehrproben Heft 26 S. 1 ff.

Dritter Abschnitt.

Ergänzende Übersicht über die Litteratur.

Den geschilderten praktischen Versuchen stehen Vorschläge und Entwürfe in noch grösserer Mannigfaltigkeit gegenüber, ja die Litteratur über die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt hat einen derartigen Umfang angenommen, dass es nicht mehr leicht ist, alle einzelnen Erscheinungen derselben zu ordnen und eine klar orientierende Übersicht zu gewinnen. Indessen spitzt sich doch der Streit der Meinungen naturgemäss schliesslich immer zu der Frage zu, die uns den massgebenden Gesichtspunkt für die Gliederung des vorstehenden Teiles geliefert hat: Sind die Seminare mit der Universität oder mit der Schule in Verbindung zu setzen? Wir wollen danach auch hier den Stoff gruppieren, verzichten aber darauf, die litterarischen Erscheinungen vollzählig vorzuführen und sämtlich einzeln zu würdigen, werden vielmehr nur die bedeutendsten berücksichtigen; im übrigen verweisen wir auf Schillers Schrift über pädagogische Seminarien, auf die Rein'schen Anmerkungen zu Brzoskas Buch und besonders auf Adamek, die pädagogische Vorbildung für das Lehramt an der Mittelschule (Graz 1892), der kaum eine einschlägige Schrift übergangen hat. Interessant wird es dabei sein, durch Vergleichung der nun zu erwähnenden Gedanken und Pläne mit den früher betrachteten praktischen Gestaltungen zu ersehen, was die führenden Pädagogen erreicht, was sie nicht durchzusetzen vermocht haben, wie die Anforderungen eines theoretischen Standpunktes in der Praxis sich ermässigen und vielfach umgestalten, wie selbst die beste der bestehenden Einrichtungen hinter dem Idealbilde, das Schriftstellern früherer und jetziger Zeit vorgeschwebt, weit genug zurücksteht.

I. Vertreter der Universitäts-Seminare.

1. Ab Jove principium: Zu beginnen ist mit Herbart, dessen Ansichten den Anstoss zu einer grossen und einflussreichen Bewegung auf unserm Gebiete gegeben haben. Er erklärt sich in einem Berichte an das

Ministerium vom Jahre 1831 für das mit einer Erziehungsanstalt verbundene Universitätsseminar, denn je mehr „in neuerer Zeit der Glanz des gelehrten Unterrichts blendend geworden sei, desto nötiger erachte er die Hinweisung jüngerer Pädagogen auf die Zucht ohne Härte, auf die Lebensordnung ohne Pedanterie". Dem entspricht in seinem Reglements-Entwurf die Bestimmung, dass das Seminar einerseits mit den philosophischen und pädagogischen Vorträgen des Professors, der an seiner Spitze steht, anderseits mit einer kleinen, im Hause desselben befindlichen Pensionsanstalt in unzertrennlicher Verbindung stehen soll.[1] Der Leiter hat zwei Grundsätze zu befolgen: 1. den der Unterordnung seines pädagogischen Wirkens unter seinen akademischen Beruf, 2. den der Öffentlichkeit des Seminars, welches er stets von der öffentlichen Meinung bewacht wissen will. Aus den Seminaristen wählt er sich zwei Gehilfen, den Aufseher und Lehrer; ersterer, welcher womöglich schon Doktor der Philosophie ist, hat, im Hause wohnend, nicht bloss die Zöglinge zu beaufsichtigen, sondern auch die übrigen Seminaristen zu beobachten und ausser seinem ständigen zwölfstündigen Unterricht noch Vertretungen zu übernehmen. Neben ihm besorgt der Lehrer mit 20 wöchentlichen Stunden diejenigen Fächer, welche man durch die andern Mitgliedern nicht füglich besetzen kann, er vertritt ferner, wenn es nötig ist, den Aufseher und beschäftigt die Zöglinge während der akademischen Ferien. Die übrigen Seminaristen unterrichten zwar auch, sollen aber vor allem durch gegenseitiges Beobachten und durch gemeinschaftliches Anschauen des Gesamterfolges ihre pädagogische Bildung erstreben, dabei fängt jeder mit dem Lehrfach an, welches er am besten versteht und am liebsten treibt, später übt er sich abwechselnd in verschiedenen Fächern nach dem Masse seines Talentes und seiner Kenntnisse. Die Sitzungen des Seminars finden wöchentlich statt. Die Zöglinge will er im Alter von 9—12 Jahren aufnehmen und bis zur Reife für die Sekunda oder Prima eines Gymnasiums fördern, ihre Anzahl darf nur eine beschränkte sein, damit „die pädagogische Kraft ein Übergewicht behalte über die Last und jedem einzelnen Lehrlinge die ihm zukommende Aufmerksamkeit gewidmet werden kann. Wir wissen, dass Herbart trotz verhältnismässig günstiger äusserer Umstände dennoch seine Pläne nicht in vollem Masse hat zur Ausführung bringen können.

Wenige Jahre später wandte sich Herbarts überzeugter Schüler und Anhänger H. G. Brzoska mit seinem schon genannten Buche (die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmässige Einrichtung. Leipzig 1836) an das Publikum der Pädagogen und Staatsmänner, freilich ohne trotz anfänglicher beifälliger Aufnahme eine dauernde Wirkung zu erzielen. Bald selbst in Herbartischen Kreisen in Vergessenheit geraten, ist die Schrift 1887 von Rein, welcher dem Verfasser damit eine Dankespflicht abstatten wollte, neu herausgegeben und seitdem gebührend gewürdigt worden. Sie enthält einen durchgebildeten Plan, entwickelt zuerst theoretisch aus dem Wesen der Pädagogik, darauf praktisch mit den Urteilen der Erfahrung die Notwendigkeit pädagogischer

[1] Vgl. Brzoska-Rein S. 292 ff.

Universitätsseminare, setzt ferner noch „die bedeutenden Vorteile" dieser Anstalten auseinander, behandelt ihre Einrichtungen und giebt endlich in einem durch Rein stark vermehrten Anhange eine grosse Anzahl belehrender Anmerkungen. Brzoska hat hier, wie selbst seine nächsten Freunde und Gesinnungsgenossen zugaben, ein vollständiges Idealbild gezeichnet, das nie und nirgends verwirklicht werden kann, aber trotzdem ist es interessant, seinen Gedanken zu folgen.

Unter den Seminaristen unterscheidet er drei Gruppen: Mitglieder ersten und zweiten Ranges und Exspektanten. Letztere müssen schon eine ganze Anzahl wichtiger Kollegia gehört haben und, um in die höhere Stufe befördert zu werden, den Nachweis weiterer wissenschaftlicher Ausbildung führen. Dann können sie an den Übungen des Seminars teilnehmen, deren es zehn geben soll: 1. Anfertigung fachwissenschaftlicher Abhandlungen zum Zweck der Erziehung und des Unterrichts, 2. Interpretation von Stellen der Schulautoren, 3. Katechisationen teils in Dispositionen, teils in vollständiger Bearbeitung, geeigneten Falles auch praktische Durchführung derselben, 4. Studium der vorzüglichsten pädagogischen Werke mit Exzerpieren, 5. freie Vorträge über historische und philosophische Gegenstände, 6. Beurteilung der Abhandlungen, Interpretationen, Katechisationen und Rezension pädagogischer Schriften, 7. Hospitieren in dem Unterichte des Direktors und der älteren Seminaristen mit schriftlichen Berichten darüber, 8. Berichte über Besuche fremder Schulen, 9. Bericht über öffentliche Prüfungen, 10. Disputierübungen. Danebenher geht noch das Studium der Fachwissenschaft unter Kontrolle des Direktors und vielfacher Unterstützung der unterrichtenden Seminaristen und Lehrer. Für die zweite Stufe werden ausserdem einzelne Probestunden und Nachhilfeunterricht zurückgebliebener Schüler angesetzt, während die Mitglieder der ersten Gruppe nach voraufgegangenem Hospitieren etwa zehn wöchentliche Stunden an der Schule dauernd übernehmen und im besonderen noch folgende Aufgaben erhalten: Abfassung von pädagogischen Monographien über alle Teile der Wissenschaft und über viele vorkommende spezielle Fälle, quellenmässige Untersuchungen aus der Geschichte der Pädagogik, spezielle Aufsicht über einige Knaben mit monatlicher schriftlicher Berichterstattung, endlich Aufsicht über die Lektionen der jüngeren Mitglieder und Berichterstattung darüber. Alle Seminaristen liefern am Schluss jedes Halbjahres eine grössere Abhandlung, ferner in jedem Vierteljahr kleinere Arbeiten; ausser den zwei zweistündigen Konferenzen versammeln sich die jüngeren Mitglieder viermal in der Woche zu einem zweistündigen Konversatorium, welches die pädagogischen Vorlesungen des Direktors zum Gegenstand hat.

Zur Durchführung dieser vielfachen und hochgespannten Ansprüche hätte es einer straffen Disziplin bedurft, deshalb sind auch die Gesetze Brzoskas sehr streng abgefasst; noch mehr aber hätte der Leiter des Seminars die seltensten Eigenschaften bis zur Vollkommenheit in sich vereinigen müssen, und Brzoska konstruiert sich wirklich dazu einen wahren Idealmenschen, dessen äussere Thätigkeit er in dreizehn Punkten zusammenfasst. Diese sind: 1. Akademische Vorlesungen über alle Zweige

der Pädagogik und nähere Erörterung derselben in den Versammlungen des Seminars, 2. Interpretationen einiger Hauptklassiker und Vorlesungen über andere Wissenschaften mit Beziehung auf die Schule, 3. unermüdliches Weiterforschen in der Pädagogik mit entsprechenden Veröffentlichungen, 4. sorgfältige Aufsicht über die statutenmässigen Arbeiten des Seminars und regelmässiges Abhalten der Versammlungen, 5. Anfertigung passender Aufgaben mit Nachweisung der litterarischen Hilfsmittel, 6. sorgfältige Korrektur der Seminararbeiten, 7. Erhaltung des wissenschaftlichen Verkehrs seines Seminars mit anderen und überhaupt mit dem pädagogischen Publikum, dazu Redaktion der für den Druck geeigneten Abhandlungen der Seminaristen, 8. von Zeit zu Zeit Anfertigung und Vortrag von Musteraufsätzen über die Gegenstände der Seminararbeiten, 9. täglicher Besuch der Lektionen in den Schulen des Seminars und Aufsicht über die von den Seminaristen ausserhalb der Seminarschulen zu haltenden Stunden, 10. selbstthätige Teilnahme am Unterrichte, 11. möglichst häufiger Besuch anderer Seminare und Schulen und Berichte darüber im eigenen Seminar, 12. halbjährliche Berichte an die Regierung über das Seminar und seine Mitglieder, 13. Ausstellung aller Zeugnisse.

Die Höhe dieser Anforderungen lässt sich erst recht ermessen, wenn wir bedenken, dass Brzoska mit dem Seminar eine gelehrte Unterrichtsanstalt, alle Arten von Bürger- und Volksschulen, und zwar nicht bloss Knaben- sondern auch Mädchenschulen, und eine vollständige Erziehungsanstalt für höhere und niedere Stände verbinden wollte. Mit der Leitung aller dieser Anstalten sollte allein der Direktor des Seminars betraut sein, dem zur Unterstützung nur ein aus den erprobtesten Seminaristen gewählter Inspektor beigegeben war. Jedem der berührten Punkte sind die genauesten Anweisungen hinzugefügt, welche beweisen, dass ihren Verfasser nicht bloss die wärmste Begeisterung für die Sache erfüllte, sondern dass er seinen Plan auch sorgfältig bis ins einzelnste durchdacht hatte. Freilich vermisst man dabei durchaus die nüchterne Erwägung der Ausführbarkeit, und selbst Herbart hat trotz aller Anerkennung, welche der Eifer Brzoskas verdiente, doch seinen Entwurf für überspannt erklären müssen. Er sagt in seiner Anzeige des Buches: „Diese Grösse der Anstalt, kaum erträglich für den Direktor selbst, noch weniger aber für seine Mitarbeiter, möchte wohl das Gegenteil der von uns verlangten Kleinheit werden. Je grösser, je schulmässiger, desto mehr würde die Eigentümlichkeit des Seminars verloren gehen. Je mehr das Bedürfnis des Unterrichts für die Kinder vorwiegt, desto mehr erneuert sich der Druck, der Drang, den alle Schulen empfinden, wo man heute die Bewegung fortsetzen muss, in die man gestern geraten war. Man kann die ausgefahrenen Geleise nicht verlassen, man hat Massen vor sich, anstatt Individuen zu beobachten .... Der Verfasser, sollte er eine Anstalt nach seinem Sinne stiften, würde bald einen Wald neben sich aufwachsen sehen, der ihm zu dicht werden könnte.“ [1])

Übrigens hat auch Brzoska 1837 in seinem „Plan zur Einrichtung

---

[1]) Herbarts pädagogische Schriften, hrsg. v. O. Willmann II S. 273.

der Zeit und der Wissenschaft entsprechender pädagogischer Studien auf der Universität zu Jena" seine Forderungen bedeutend ermässigt. Jetzt will er die Seminaristen in nur vier wöchentlichen Stunden beschäftigen und zwar teils mit Konversationen über den Inhalt der gehörten Vorlesungen, teils mit schriftlichen Arbeiten über einzelne Unterrichtsaufgaben, über Methoden, über pädagogische Schriften, über Aufsätze der anderen Mitglieder, über sonstige pädagogische Fragen, teils endlich mit praktischen Übungen, bei welchen freie Vorträge, Rezensionen, Disputationen und Unterrichtsversuche unterschieden werden.

2. Stoy hat seine Ansichten über Lehrerbildung wiederholt vorgetragen, so in seiner „Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik", ferner in 24 Thesen auf der pädagogischen Konferenz in Bonn im Jahre 1876, dann in den Thesen, welche er den internationalen Unterrichtskongressen zu Brüssel (1880) und zu London (1884) vorlegte.[1] In Bonn forderte er zur Erzeugung einer pädagogischen Einsicht Vorlesungen, Verarbeitung derselben in Abhandlungen und Diskussionen, Ergänzung und Erläuterung der pädagogischen Lehren durch einzelne Lehrversuche; zur Gewinnung einer von pädagogischer Einsicht durchdrungenen Praxis zusammenhängenden Unterricht in mehreren Fächern, genaue, auf didaktische Anweisung gegründete Vorarbeit, Verarbeitung der eigenen und fremden Praxis in eingehender, wissenschaftlicher Beurteilung. Dementsprechend setzt er das Seminar aus einer theoretischen und einer praktischen Abteilung zusammen, stellt es unter die einheitliche Leitung des Professors der Pädagogik und stattet es mit einer Übungsschule aus, an welcher die Kandidaten die allgemeine pädagogische Bildung gewinnen und sich zum späteren Eintritt in jede spezielle Schulpraxis befähigen sollen. Die Bedingungen hierfür findet er am vollkommensten in der Elementarschule vereinigt. Stoys Gedanken und Pläne sind also massvoll, und er hat ja selbst, wie wir früher sahen, durch hingebendes, opferfreudiges Bemühen den Beweis dafür erbracht, dass sie auf dem Boden des Erreichbaren standen, ja man darf sogar behaupten, dass die Praxis seines Seminars thatsächlich, z. B. in erziehlicher Hinsicht, mannigfaltiger ausgestaltet gewesen ist, als nach seinen litterarischen Äusserungen vorausgesetzt und gefordert wurde.

Auch Ziller hat seine Ansichten in Thesen zusammengefasst.[2]) Nach ihm sollen sich die Studierenden in drei Semestern eine solche Einsicht in die philosophischen Fundamentalwissenschaften der Logik, Psychologie, Ästhetik, Metaphysik, Ethik und der Religionsphilosophie verschaffen, dass sie zu praktischer Verwertung derselben befähigt sind. Gleichzeitig hören sie allgemeine Pädagogik in Verbindung mit den Hauptpunkten aus der Geschichte der Pädagogik. Dann erfolgt der Eintritt in das Seminar auf ein Jahr, hier arbeiten nun Philologen zusammen mit Theologen und Elementarlehrern und unterrichten an einer Übungsschule, die aus drei Klassen zu je sechs Zöglingen besteht, aber nicht wie die Stoysche und

---

[1]) Vgl. Brzoska-Rein S. 311 ff. und Bliedner, Stoy und das pädagogische Universitätsseminar S. 327 f.

[2]) Vgl. Brzoska-Rein S. 314 f.

Reinische eine Elementarschule, sondern zugleich höhere Schulen darstellt. Sie soll nämlich Volksschule, Realschule und Gymnasium in der Weise vereinigen, dass jede Klasse den Lehrgang einer dieser drei Schulgattungen im Verlauf der Jahre verfolgt, und zwar den der Volksschule vollständig, den der höheren Lehranstalten bis zur Sekunda. Am Seminar sind drei theoretisch und praktisch durchgebildete Kandidaten, ein Theologe, ein Philologe und ein Mathematiker, auf zwei bis drei Jahre als Gehilfen des Direktors und als Lehrer der Übungsschule angestellt und haben den Unterricht der Seminaristen zu beaufsichtigen. Der Unterricht wird streng methodisch erteilt und einer eingehenden Kritik unterworfen, das Ergebnis aller Beobachtungen und Erfahrungen, aller gemeinsamen Kritik und Überlegung wird so viel als möglich für das Jahrbuch der wissenschaftlichen Pädagogik verwertet; dabei gelten als allernächste Arbeitsziele des Seminars die schulwissenschaftliche Durchbildung sämtlicher Unterrichtsstoffe, die sorgfältige Spezialisierung der allgemeinen Methodik und die Auffindung methodischer Gesetze für die pädagogische Seelsorge, hierin soll stets von dem bereits Bekannten ausgegangen werden. So kam 1870 das „Vademecum für die Praktikanten des pädagogischen Seminars zu Leipzig“ zu stande, welchem dann 1874 das „Leipziger Seminarbuch“ folgte, beide zugleich als Richtschnur und als Anknüpfungspunkt für weiterführende Betrachtung dienend. Der ganzen Unterweisung legte Ziller ein bestimmtes System zu grunde, die Seminaristen wollte er alles in allem nur in vier bis fünf Stunden wöchentlich in Anspruch nehmen, womit wohl aber die Praxis nicht übereinstimmen mochte, denn nach den näheren Angaben des Leipziger Seminarbuches kann dieses Zeitmass unmöglich ausgereicht haben.[1])

Th. Vogt, der selbst ein pädagogisches Seminar ohne Übungsschule leitet, hat sowohl in seinem Bericht über die Wiener Enquête, wie später in einem längeren Aufsatz sehr entschieden im wesentlichen den Zillerschen Standpunkt vertreten. Er fordert das Universitätsseminar mit Übungsschule und fasst am Schluss die Wirkung desselben in vier Punkten zusammen: es stellt eine Verbindung her zwischen Universität und Schule, es befördert die gedeihliche Entwicklung des Schulwesens, es verbreitet den Sinn für wissenschaftliche Pädagogik, und es hebt endlich das Ansehen des Lehrers.[2])

O. Willmann bestimmt dem Universitätsseminar folgende theoretische Aufgaben: 1. Abfassung und Besprechung von Aufsätzen und Vorträgen aus dem Gebiet der allgemeinen Pädagogik, der Didaktik, der Geschichte der Pädagogik und der Lehre vom Schulwesen; 2. Lektüre, Erklärung und Kritik von philosophisch-pädagogischen Schriften; 3. freie Besprechungen und Disputationen, vorzugsweise im Anschluss an die pädagogischen Vorlesungen; 4. Erläuterung von Gesetzen und Verordnungen, welche das Schulwesen, besonders das vaterländische betreffen. Allein diese Übungen, welche das Studium der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft nach

---

[1]) Jahrbuch des Vereins f. wiss. Pädagogik VI S. 99—274.

[2]) Jahrbuch des Vereins f. wiss. Pädagogik IV S. 316 und XV S. 271 ff.

ihrer philosophischen, historischen und sozialwissenschaftlichen Seite zum Zweck haben, bedürfen nach seiner Ansicht einer zweifachen Ergänzung, einerseits durch die Pflege der allgemeinen Methodik an einer Übungsschule, in welcher er nicht bloss Elementarklassen, sondern auch Gymnasialklassen vertreten zu sehen wünscht, um dadurch einen Einigungspunkt für die höhere und elementare Lehrerbildung herzustellen; anderseits durch Behandlung der einzelnen Schulwissenschaften in einem von kundigen Fachgelehrten geleiteten methodischen Seminar. Jedem dieser drei Institute schreibt er besondere Vorzüge zu, aber erst aus ihrer Vereinigung ergiebt sich ihm die Verwirklichung seines Ideals.[1])

Rein hat wiederholt die in Jena geltende Überlieferung vertreten, hier erwähne ich nur seinen mit wohlthuender Wärme der Überzeugung geschriebenen Aufsatz „Zur Schulreform", in dem er gerade aus dem doppelten Charakter der Pädagogik als Wissenschaft und als Kunst die Notwendigkeit die Lehrerbildung an die Universität zu verlegen herzuleiten versucht.[2])

3. R. Hofmann setzt in einer ausführlichen Monographie[3]) dem Seminar den Zweck, das Probejahr, welches dann auf ein halbes Jahr verkürzt werden kann, vorzubereiten und so erst wirklich fruchtbar zu machen. Die Studienzeit von sieben Semestern — er denkt hier vornehmlich an Theologen — dehnt er auf vier Jahre aus und nimmt nur das letzte Jahr für die seminaristischen Übungen in Anspruch. Bei diesen handelt es sich ihm zunächst um theoretische Unterweisung, wofür auch die fachwissenschaftlichen Seminare mitzuwirken haben, indem sie teils zu selbständiger Arbeit anleiten, teils auf die praktischen Anforderungen des Unterrichts hinweisen. Das pädagogische Seminar giebt den Studierenden, bei denen es Bekanntschaft mit dem System und der Geschichte der Pädagogik voraussetzt, die Belehrung über die Methodik der einzelnen Fächer und über bestimmte pädagogische Fragen teils in dialogischem Lehrvortrag, teils in freier Diskussion, teils in schriftlichen Arbeiten; hierfür werden zwei wöchentliche Stunden angesetzt.

Dazu tritt die praktische Einführung und zwar zunächst das Hospitieren, worunter Hofmann aber nicht nur das Anschauen eines mustergültigen Unterrichts, sondern auch eines mustergültigen Schulorganismus begreift. Er erstrebt dabei möglichste Vielseitigkeit, indem er es auf alle Fächer, mit besonderer Betonung der elementaren, ferner auf alle Lehroperationen, endlich auf alle Arten von Lehr- und Erziehungsanstalten erstreckt. An das Hospitieren schliessen sich Besprechungen über die gemachten Beobachtungen und Erfahrungen. Ist nun so Kenntnis der Theorie und Anschauung der Praxis in ausreichendem Masse gewonnen, so folgen eigene Unterrichtsversuche in planmässigem Fortschritt von Klasse zu Klasse, von leichteren zu schwierigeren Fächern. Der Praktikant erhält das Thema seiner Lektion vom Seminardirektor, legt diesem dann schriftlich oder mündlich einen Entwurf dafür vor und unterrichtet

[1]) Zeitschr. f. G.-W. XXXV (1881) S. 371 ff.

[2]) Lehrproben Heft 16 S. 1 ff.

[3]) Die praktische Vorbildung zum höheren Schulamt auf der Universität. Leipzig 1881.

unter Beachtung der ihm erteilten Winke im Beisein desselben und einiger Genossen. Die Kritik wird unmittelbar darauf abgehalten und weist dem Praktikanten den Weg für die Wiederholung derselben Lektion, welche nach kurzer Frist in einer Parallelklasse stattfindet; diesmal aber lässt sich der Direktor durch den Klassenlehrer vertreten und über den Erfolg berichten. Berücksichtigt wird bei diesen Lektionen auch das Erteilen und Besprechen der Aufgaben, die Korrektur der schriftlichen Arbeiten, die Disziplin und die ganze erziehliche Seite des Lehrerberufes. Am Schluss der Seminarzeit steht noch eine besondere Lehrprobe bevor. Zur Erreichung seines Zweckes bedarf Hofmann unumgänglich einer eigenen Übungsschule, er fordert sie erstens als Musterschule, die im Unterricht, in der Erziehung und in ihren äusseren Einrichtungen Vorbildliches bietet; zweitens als Übungsschule mit Elementar-, Gymnasial- und Realklassen bis zur Untersekunda einschliesslich. An solcher Schule will er die Unterrichtsversuche wöchentlich zehnmal in Extrastunden eintreten lassen, sonst aber den Lehrbetrieb nicht stören, der völlig in den Händen ordentlicher Lehrer liegt. Da er nun für die oben erwähnten Wiederholungslektionen Parallelklassen bedarf, so teilt er die Klassen in je zwei Hälften und gewinnt auf diese Weise thatsächlich wöchentlich 20 Übungsstunden, ohne die Schule selbst irgendwie zu beeinträchtigen; das giebt, wenn man das Semester mit 18 Wochen berechnet, 360 Stunden im ganzen und bei einer Gesamtzahl von 45 Seminaristen für jeden 8 Stunden in Semester.

Die Seminarschule fordert er aber drittens auch als Stätte, wo die zukünftigen Lehrer einen Einblick in die Erziehungsaufgaben der Schule bekommen sollen, und viertens als ein zuverlässiges Versuchsfeld für neue Methoden und Lehrmittel, mit dem eine dauernde Lehrmittelausstellung, eine pädagogische Bibliothek und ein mit pädagogischen Zeitschriften ausgestattetes Lesezimmer verbunden werden müsste. Hier böte sich auch den Seminaristen ein Zusammenkunftsort und in der Aula ein Raum, um periodische Vorträge für den weiteren Kreis von Lehrern oder noch allgemeiner für das grosse gebildete Publikum einzurichten. Man sieht, Hofmann wünscht seiner Anstalt, in welcher sich die akademische Wissenschaft und die Schulpraxis die Hand reichen, eine reiche Ausgestaltung zu geben, die Kosten der ersten Einrichtung würden freilich sehr bedeutend sein, aber er bemerkt mit Recht, dass man zum Vergleich doch an den Aufwand denken möge, welchen medizinische oder naturwissenschaftliche Institute erheischen.

Cl. Nohl verlangt ein ernsthaftes Studium der Ethik, Anthropologie, Didaktik, Methodik, Pädagogik und Geschichte der Pädagogik, im Anschluss an diese Vorlesungen einen dialogischen Unterricht, dazu auch praktische Anleitung schon auf der Universität, welche deshalb eine eigene Seminarübungsschule besitzen muss. Diese soll aus vier Klassen bestehen und den vier untersten Stufen eines nach seinem Plan reorganisierten Gymnasiums entsprechen, damit es nicht an Gelegenheit zur Übung im fremdsprachlichen Unterricht fehle. Indem er nun für seine Schule mit Ausschluss der technischen Fächer wöchentlich rund 100 Unterrichts-

stunden, jährlich also 4000 Unterrichtsstunden berechnet, bestimmt er die Hälfte davon für die Übungen der Seminaristen. Giebt jeder im Jahre 80 solche Stunden, so können 25 Seminaristen beschäftigt werden; an grösseren Universitäten, wo eine entsprechende Mehrzahl zu versorgen wäre, könnte das Bedürfnis durch Parallelklassen befriedigt werden. Jeder Klasse steht ein eigener Lehrer vor, der zur Hälfte selbst unterrichtet, zur Hälfte die Lehrproben der Seminaristen überwacht und diese auch bei sich hospitieren lässt. Die Seminaristen treten in ihrem letzten Studienjahre ein und werden immer für eine gewisse Zeitdauer auf die einzelnen Klassen verteilt, so dass sie einen Gegenstand vollständig versorgen, bis eine Abwechselung erfolgt. Ihre Vorbereitung soll im Anfang schriftlich sein und sich auf die Anleitung des betreffenden Klassenlehrers stützen. In jeder Woche wird eine Probelektion gehalten, an die sich die Kritik und zugleich die Besprechung der ganzen Wochenarbeit anschliesst. An der Spitze der Übungsschule steht ein Professor der Pädagogik. Im ganzen sind die Vorschläge Nohls dem Stoyschen Seminar nachgebildet, doch erwecken manche einzelne Punkte, z. B. die grosse Zahl der Seminaristen und der oftmalige Wechsel der Lehrenden, gerechte Bedenken.

O. Adamek verlangt in seiner oben angeführten Schrift ein akademisches Quadriennium, während dessen auch Vorlesungen über Logik, Psychologie, Ethik, allgemeine Pädagogik, Physiologie, vielleicht ausserdem noch über Anthropologie und Schulhygiene gehört und Prüfungen darin abgelegt werden sollen, so dass das fachwissenschaftliche Staatsexamen von mündlichen und schriftlichen Leistungen in diesen Gegenständen Abstand nehmen kann. Dann beginnt die praktische Ausbildung an einer akademischen Seminar-Mittelschule, welche aus einer gymnasialen und einer realen Abteilung besteht und mit Elementarklassen verbunden ist; an die Universität angegliedert, wird sie von dem Professor der Pädagogik geleitet, der womöglich selbst einst als Lehrer an einer Mittelschule gewirkt hat und von Verwaltungsgeschäften entlastet werden muss. Das Kollegium der Anstalt setzt sich aus festangestellten Mittel- und Volksschullehrern zusammen. Das Lehrziel ist das allgemeine, und die staatliche Aufsicht bleibt gewahrt, aber in Bezug auf Ausgestaltung des Lehrplanes und Einrichtung des Schullebens soll völlige Freiheit herrschen und als Ideal die Errichtung einer Musterschule vorschweben, darum auch innerhalb des Rahmens, den die Forderungen der Ethik und der Geist der Wissenschaftlichkeit schaffen, die Berechtigung zu Versuchen darüber zugestanden sein, auf welche Weise jenes Ziel am besten und gedeihlichsten erreicht werden könne.

Die Kandidaten treten mit dem Anfang des Schuljahres ein und verbleiben ein Jahr an der Anstalt. Für ihre Anleitung ist der Grundsatz massgebend, dass die praktische Schulung mit der Förderung theoretischer Einsicht gleichen Schritt halten muss; die Einführung in die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer erfolgt teils durch den Direktor, teils durch Fachlehrer, der erstere hat daneben auf die Geschichte der Pädagogik einzugehen, bedeutende pädagogische Schriften zu besprechen und Vorträge

über Schulgesetzgebung u. a. zu halten, während die Lehre der Schulgesundheitspflege dem Professor der Hygiene zufällt. Die Kandidaten erhalten am Ende des Seminarjahres ein Zeugnis über ihre Verwendbarkeit, ohne dass eine besondere Prüfung stattfindet. Einen eigentümlichen Vorzug seines Entwurfes erblickt Adamek darin, dass durch denselben eine wirksame Verbindung zwischen Universität, Mittelschule und selbst Volksschule hergestellt werde, welche sich die Durchführung eines umfassenden, in sich geschlossenen Erziehungs- und Unterrichtsplanes zum Ziele setze. Nun werden zwar die Resultate seiner Untersuchung kaum auf allgemeinen Beifall rechnen können, da der Verfasser die Schwierigkeiten, die sich seinen Vorschlägen entgegenstellen, z. B. die erheblichen Kosten vollständig übersieht, immerhin aber bildet seine Schrift schon wegen der erschöpfenden Heranziehung der Litteratur einen wertvollen Beitrag zur Geschichte des Seminarwesens.[1])

II. Vertreter der Schulseminare.

4. Über die Bestrebungen Franckes und seine litterarisch veröffentlichten Ansichten ist schon früher das Nötige mitgeteilt worden, wir dürfen deshalb mit Übergehung einiger weniger bedeutenden Schriften sogleich zu neueren Kundgebungen übergreifen und zunächst auf Mützells bereits oben berührte Abhandlung eingehen, welche unseren Gegenstand mit ebensoviel Einsicht wie Gründlichkeit erörtert und darum auch für Spätere der Ausgangspunkt ihrer Erwägungen und Vorschläge geworden ist. Mützell berichtet bekanntlich über das Protokoll der XI. westfälischen Direktorenversammlung, welche im Dezember 1851, also zu einer Zeit abgehalten wurde, wo nach lebhafter Erregung wie im politischen so im Schulleben eine verhältnismässige Ruhe eingetreten war. Hatten kurz zuvor vielfach öffentliche Besprechungen der Schulangelegenheiten stattgefunden und schliesslich zu einer allgemeinen Beratung über die Reorganisation der höheren Lehranstalten (Berlin 1849) geführt, ohne aber ihr Ziel, nämlich den Erlass eines reformierenden Unterrichtsgesetzes, zu erreichen, so galt es jetzt, wenigstens innerhalb einer Provinz, eine Verständigung der Direktoren und Lehrerkollegien über eine ganze Reihe wichtiger Fragen anzubahnen. Unter diesen nahm die vierte als grundlegend das grösste Interesse in Anspruch, hier führte der Referent über die praktische Vorbildung der Kandidaten folgendes aus: 1. die mangelhafte theoretische Ausbildung lege der praktischen manche Hindernisse in den Weg; 2. ein Jahr genüge nicht zur praktischen Ausbildung, es müsse ein zweijähriger Kursus eingerichtet werden; 3. von mancher Seite werde eine gewisse Überhebung, eine Sucht, die eben erst erworbene Gelehrsamkeit anzubringen, eine Vernachlässigung wohlgemeinter Winke beklagt; 4. die Anordnungen der Behörden seien nicht immer in dem Umfange und mit der Sorgfalt ausgeführt worden, die einen guten Erfolg verbürgen könnten. Übrigens komme es doch hauptsächlich auf Methode, Takt und Erfahrung an, und diese liessen sich nicht mitteilen.

---

[1]) Vergl. die eingehende Anzeige von Dettweiler in der Zeitschr. f. G.-W. XXXXVII (1893) S. 538 ff.

Diese Ansichten fanden im wesentlichen die Billigung des Korreferenten und der Versammlung, und so kam der Beschluss zu stande, die Probezeit müsste auf zwei Jahre verlängert, die Kandidaten müssten bestimmten, besonders einzurichtenden Anstalten zugewiesen werden. Hiervon ausgehend giebt nun Mützell seinerseits einen Überblick über die Veranstaltungen, welche die Behörde zum Zweck der praktischen Vorbildung der künftigen Lehrer getroffen habe, erklärt sich dann gegen die Verbindung derselben mit der Universität, findet ferner die Einrichtung des Probejahrs in der Idee richtig, in der Ausführung aber mangelhaft und empfiehlt schliesslich als zweckmässigstes Mittel die Errichtung von Gymnasial-Seminaren nach dem Vorbilde des von Gedike geschaffenen Berliner Institutes. Seine hierauf bezüglichen Sätze lauten:

1. Die bisherigen pädagogischen Seminarien genügen so wenig als das Institut des Probejahres zur praktischen Vorbildung der künftigen Schulmänner.

2. Die pädagogischen Seminarien müssen, im wesentlichen nach Gedikes Idee, in die engste Beziehung zu Gymnasien gesetzt werden.

3. An diesen seminaristischen Gymnasien müssen die künftigen Schulmänner in einem zweijährigen Kursus Gelegenheit finden, sowohl wissenschaftlich in ihren Fächern und in der Pädagogik sich fortzubilden, als auch durch mannigfaltige praktische Übungen und durch Unterricht, den sie erteilen, eine gründliche Vorbereitung auf ein Schulamt zu gewinnen.

4. Kann den Seminaristen die Erreichung des Zieles bezeugt werden, so erhalten sie von der Schulbehörde, unter deren Leitung die seminaristische Anstalt steht, das Zeugnis der Anstellungsfähigkeit.

5. Im Notfalle kann der praktische Kursus um ein halbes oder ganzes Jahr verlängert werden.

6. Ausnahmsweise kann an die Stelle des praktischen Kursus ein Examen treten, in welchem der Kandidat seine wissenschaftliche Fortbildung und seine praktische Tüchtigkeit dokumentiert.

Ganz im Sinne Mützels hat sich dann 1876 Erler ausgesprochen[1]) und seine Ansichten über die Einrichtung solcher Seminare in den folgenden elf Thesen eingehend dargelegt:

1. Es ist notwendig, dass die praktische Ausbildung des höheren Lehrerstandes mehr als bisher von den Regierungen organisiert werde.

2. Zu diesem Zwecke ist eine genügende Anzahl mit Gymnasien verbundener pädagogischer Seminare einzurichten, an denen die Kandidaten ihre praktische Ausbildung erfahren.

3. Diese Ausbildung wird erlangt a. durch die Anschauung eines wohlorganisierten Gymnasiums; b. durch die auf methodische Unterweisung gerichtete Anleitung der Lehrer des Gymnasiums (Seminarlehrer); c. durch die eigene praktische Übung der Kandidaten (Seminaristen), welche nach Anleitung und unter geordneter Aufsicht der Seminarlehrer erfolgt.

---

[1]) In der Abhandlung „Seminarien für das höhere Schulamt". N. Jrhrb. CXIV S. 417 ff., später auch in dem Artikel „Probejahr" in der Schmid'schen Enzyklopädie.

4. Vor dem Besuche des Seminars haben die Kandidaten in einer Prüfung, die vor einer aus Fachgelehrten (in der Regel Universitätsprofessoren) zusammengesetzten Kommission abzulegen ist, nachzuweisen, ob sie die erforderliche philosophische Bildung, zu der auch die Kenntnis der allgemeinen Pädagogik gehört, erlangt und in welchen Gegenständen sie die wissenschaftliche Befähigung erworben, den Unterricht in den oberen Gymnasialklassen zu übernehmen.

5. Nach dieser Prüfung haben sich die Kandidaten alsbald an ein ihnen von der Schulbehörde unter möglichster Berücksichtigung ihrer Wünsche zugewiesenes pädagogisches Seminar zu begeben und dort bis zum Beginn des Jahreskurses, mindestens aber ein Vierteljahr durch eifriges Hospitieren sich eine oberflächliche Anschauung von der herrschenden Disziplin, der Methode und den Unterrichtspensen zu verschaffen, namentlich aber auch in denjenigen Gegenständen, in welchen sie eine wissenschaftliche Prüfung nicht bestanden, aber eine Fakultas für die unteren und mittleren Klassen zu erhalten wünschen, sich soweit vorzubereiten, dass ihnen der Unterricht darin versuchsweise während des Übungsjahres übertragen werden kann. Ob dies in genügender Weise geschehen, darüber haben sie sich vor dem Direktor oder dem betreffenden Fachlehrer in einer von dem ersteren zu bestimmenden Art auszuweisen.

6. Der Unterricht im Gymnasium wird in Prima ausschliesslich, in den übrigen Klassen nur zum geringeren Teile von einer mässigen Anzahl von Seminarlehrern erteilt, indem die übrigen Klassen grösstenteils von einer etwa doppelt so grossen Anzahl von Seminaristen nach einem festen und detaillierten Lehrplan und unter fortlaufender Anleitung und Aufsicht der Seminarlehrer unterrichtet werden.

7. Die Seminarlehrer haben ausser ihren eigenen Unterrichtsstunden im Gymnasium in bestimmten Stunden den Seminaristen eine methodische Unterweisung für ihre Lehrfächer zu geben, die den Zweck und das Ziel der betreffenden Disziplin nachweist, die Ausdehnung und Verteilung des auf dem Gymnasium zu bewältigenden Lehrstoffes und die auf den einzelnen Stufen zu beobachtende Methode behandelt, ausserdem aber in geordneter Weise den Unterricht zu beaufsichtigen.

8. Die Seminaristen haben das, was sie geleistet, dem Kollegium und ihren Kommilitonen in zahlreichen (jährlich etwa 5) Prüfungen vorzuführen. Diese Prüfungen, in welchen auch zeitweilig einzelne Seminarlehrer ihre Methode darlegen, dienen den Seminaristen zugleich dazu, einen steten Überblick über das Ineinandergreifen der einzelnen Pensen zu gewinnen und an den Vorzügen und Mängeln ihrer Kommilitonen sich ihrer eigenen Mängel deutlicher bewusst zu werden.

9. Die Seminaristen haben den Schülern gegenüber die Rechte eines Lehrers; den Seminarlehrern haben sie in allen auf den Unterricht bezüglichen Anordnungen Folge zu leisten, überhaupt aber in ihnen ältere beratende Freunde zu sehen, deren Mahnungen in Bezug auf etwaige disziplinarische Missgriffe sie dankbar entgegennehmen und beachten werden; ausdrückliche Rügen hat ihnen nur der Direktor zu erteilen.

10. Für ihre Bethätigung während des Übungsjahres ist den Seminaristen eine angemessene Remuneration zu gewähren.

11. Am Schlusse des Übungsjahres haben die Seminaristen vor einer aus praktischen Schulmännern bestehenden Kommission, deren Vorsitz ein königlicher Kommissarius führt, ihre Amtsprüfung abzulegen, in welcher sie sich über ihre pädagogische und praktische Ausbildung auszuweisen haben, zugleich aber mit Rücksicht auf ihre in dem Übungsjahr entwickelte Thätigkeit festzustellen ist, ob sie auch in anderen Disziplinen, in denen sie eine wissenschaftliche Vorprüfung noch nicht bestanden, die Vorbildung besitzen, dass ihnen in denselben der Unterricht in den mittleren und unteren Klassen übertragen werden kann. Das Zeugnis der Anstellungsfähigkeit erfolgt auf Grund dieser Prüfung von der vorgesetzten Schulbehörde. Jede Erweiterung der Fakultas für die oberen Klassen ist vor einer wissenschaftlichen Prüfungskommission festzustellen."

5. Beyer veröffentlichte in demselben Jahre 1876 wesentlich abweichende Vorschläge.[1]) Er verlangte zur praktischen Vorbereitung mindestens ein volles Triennium und füllte dieses mit folgenden Beschäftigungen aus. Das erste Jahr gehören die Kandidaten einem unter der Leitung der Schulräte stehenden pädagogischen Seminar in der Universitäts- bezw. Provinzialhauptstadt an, sie hören Vorlesungen über Geschichte der Pädagogik, Psychologie, Methodik, „vielleicht auch Physiologie", studieren pädagogische Werke und werden durch bewährte Lehrer in den Unterricht sowohl der höheren wie der Volksschulen eingeführt. Die Sitzungen bieten teils Besprechungen pädagogischer Fragen, teils zusammenhängende Unterweisungen über die Schulgesetzgebung, über die Behandlung der verschiedenen Unterrichtsfächer u. a.; zum Schluss ist ein leichtes Examen abzulegen, dessen ungünstiger Ausfall ein weiteres Verbleiben im Seminar zur Folge hat, wogegen sie im anderen Falle einer bestimmten Lehranstalt zugewiesen werden, an der sie 12—15 wöchentliche Stunden in einer oberen, mittleren und unteren Klasse übernehmen. Mitten im Jahre findet ein Wechsel der Anstalt statt. In dem dritten Jahre endlich wirken sie interimistisch als wissenschaftliche Hilfslehrer und erhalten dann auf Grund der Gutachten aller mit ihrer Anleitung beschäftigt gewesenen Direktoren das Zeugnis zur Anstellungsberechtigung, doch kann ihre Probezeit auch noch verlängert werden.

Von besonderem Interesse sind die Veröffentlichungen Schillers, weil sie, zuerst mehr auf theoretischem Studium der Frage beruhend, dann in einer umfänglichen und erfolggekrönten Praxis zu einer gewissen Abgeschlossenheit der Ansichten gelangend, an einem lehrreichen Beispiele die Entwicklung der Seminarbildung veranschaulichen. Da ist zuerst die akademische Antrittsrede zu nennen, mit der Schiller im Winter 1876 die pädagogische Professur in Giessen übernahm.[2]) Hier fordert er bereits pädagogische Seminare in Verbindung mit höheren Lehranstalten und weist die Möglichkeit ihrer Errichtung nach, seinem Plane liegen die Gedanken

---

[1]) Pädag. Archiv 1876 S. 1 ff.

[2]) Über die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt. Giessen 1877.

Gedikes zu Grunde, doch wird einerseits als neue und sehr berechtigte Forderung die einheitliche Arbeit des Seminar-Gymnasiums betont, anderseits ein grosses Gewicht auf die fachwissenschaftliche Fortbildung der Kandidaten gelegt. Sieben Jahre später folgte dann der Aufsatz „die praktische Bildung zum höheren Schulamt",[1]) der auf Grund der inzwischen gewonnenen praktischen Erfahrungen unter teilweiser Abänderung der früheren Ansichten zu sehr beachtenswerten Vorschlägen gelangte. Danach soll die Leitung der seminaristischen Ausbildung, die mit bestehenden Anstalten zu verbinden ist, dem betreffenden Schuldirektor übertragen werden. Ferner muss die Zahl der Lehrer, welche an der seminaristischen Ausbildung der Kandidaten beteiligt werden, zu deren Zahl in annäherndem Verhältnis stehen, und am meisten empfiehlt es sich, wenn ein Lehrer auch nur einen Kandidaten zu spezieller Einführung erhält. Drittens fordert er, dass mit der praktischen Ausbildung die theoretische Unterweisung Hand in Hand gehe, welche durch den Direktor in folgenden Disziplinen erteilt wird: allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Psychologie, Methodik und Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer, Schulgesetzgebung und Schulhygiene. Jedes Mitglied soll durch eine pädagogische Arbeit nachweisen, dass es nicht nur die Theorie kennt, sondern dieselbe auch vor allem selbständig auf die Praxis anzuwenden versteht. Der Besuch eines pädagogischen Seminars ist als obligatorischer Teil der Lehrerbildung gesetzlich vorzuschreiben, dabei aber, wo dies notwendig erscheint, durch staatliche Unterstützung zu erleichtern; die Erlaubnis zur Erwerbung einer als Ersatz geltenden Ausbildung kann die Unterrichtsverwaltung vorbehaltlich des Nachweises derselben erteilen. Die Dauer der praktischen Anleitung soll wenigstens ein Jahr umfassen, an welches sich ein weiteres Jahr provisorischer Verwendung anschliesst. Den Seminaristen gewährt Schiller endlich überall, wo sie als Lehrer auftreten, die Befugnisse von solchen.

Zu diesen Ausführungen treten ergänzend noch die Mitteilungen Schillers im 10. Hefte der Lehrproben (S. 109 ff,), dann der betreffende Abschnitt seines Handbuches der Pädagogik (3. Aufl. S. 49 ff.), vornehmlich aber seine Schrift „Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt" (Leipzig 1890), wozu endlich noch der Vortrag kommt, welchen er 1891 auf der Münchener Philologen-Versammlung über die pädagogische Vorbildung der Gymnasiallehrer gehalten hat. In allen diesen Veröffentlichungen tritt er mit der Wärme innerster Überzeugung für die Gymnasialseminare ein und darf dabei auf seine eigene Giessener Anstalt hinweisen, an welcher seine Ideen und Erfahrungen praktisch verwertet worden sind.

Ähnlich hat sich Frick durch langjährige Beobachtungen und durch die Erfahrungen an seinem eigenen Seminar ein klares und festes Urteil gebildet und dasselbe oft genug in seinen Schriften mit guten Gründen dargelegt. Er stand in dem Kampfe der Meinungen mit Schiller Schulter

---

[1]) Zeitschr. f. G.-W. XXXVII (1883) S. 577 ff.

an Schulter und wurde nicht müde, immer wieder neue Stimmen für die von ihm verfochtene Sache zu sammeln, immer wieder neue Belege dafür aus seiner stetig geprüften und vertieften Praxis beizubringen. Zu der Neuordnung in Preussen hat er wesentlich mitgewirkt, aber auch den eigentümlichen Wert der Universitätsseminare zu schätzen gewusst. Man vergleiche ausser seiner bekannten Schrift „das Seminarium praeceptorum“ (Halle 1883) die Aufsätze in der Zeitschrift für Gymnasialwesen XXXVII und XXXVIII, ferner die Erörterungen in den Lehrproben Heft 5, 6, 8, 16, 18, 19 und das Protokoll der sächsischen Direktorenkonferenz vom Jahre 1889. Auf beide Pädagogen, Schiller und Frick, werde ich mich später noch wiederholt zurückzubeziehen haben.

Beachtung verdienten und fanden seinerzeit zwei Schriften von C. Alexi: „Das höhere Unterrichtswesen in Preussen“ (Gütersloh 1877) und „zur Reform der höheren Schulen in Deutschland (Langensalza 1883). Er empfahl in erster Linie die Errichtung von Seminar-Gymnasien, welche, mit den besten Lehrkräften ausgestattet, die theoretische und praktische Ausbildung der Kandidaten nach einem genau festgestellten Plane übernehmen sollten. Das Probejahr galt ihm nur als Notbehelf, doch machte er auch zur Vervollkommnung desselben wohldurchdachte Vorschläge, namentlich in Bezug auf ein geordnetes Hospitieren, das nach seiner Ansicht mit eigenen Lehrproben Hand in Hand gehen sollte, und auf das theoretische Studium der Kandidaten. Letzteres wollte er sogar noch während der auf das Probejahr folgenden kommissarischen Verwendung unter Leitung des Direktors fortgesetzt wissen und zwar in wissenschaftlichen Vorlesungen.

Mit Alexi berührt sich H. Perthes, welcher unter dem Titel „Pädagogische Prüfung und pädagogische Akademien, zwei dringende Bedürfnisse unseres höheren Schulwesens“ 24 Thesen veröffentlicht hat.[1]) Diese werden uns noch weiter unten beschäftigen müssen, hier sei von dem reichen Inhalt derselben nur folgendes erwähnt. Perthes will, dass die Kandidaten sich vor Antritt des Probejahres einem halbjährigen pädagogischen Vorbereitungskursus unterziehen, welcher vornehmlich in einem methodisch geordneten Hospitieren mit periodisch eingeschalteten Probelektionen besteht, und zu welchem sich jedesmal 20—25 Mitglieder vereinigen können. Die Lehranstalt, an welcher dieser Kursus stattfindet, erhält den Namen „Pädagogische Akademie“ und hat mehrere Bedingungen zu erfüllen: sie muss mit vorzüglichen Lehrkräften ausgestattet sein und einen besonders tüchtigen und pädagogisch hervorragenden Direktor besitzen, der, von anderen Amtsgeschäften möglichst entlastet, sich wirklich der Seminarleitung widmen kann, übrigens mit der Wissenschaft ebenso vertraut sein soll wie ein Professor der Pädagogik und dies vielleicht auch durch eigene Forschungen zu bethätigen vermag. Der Umfang der Anstalt darf nicht zu gross sein, doch ist die Verbindung mit einer Vorschule zu wünschen; auch für die leibliche Entwicklung der Schüler muss sie musterhafte Einrichtungen aufweisen, sonst bedarf sie für die semina-

[1]) Zeitschr. f. G.-W. XXXVII (1883) S. 20 ff.

ristischen Zwecke nur ein besonderes Hospitier-Klassenzimmer mit erhöhten Sitzreihen für die Zuhörenden, ein Auditorium für die Sitzungen und eine wohlversehene pädagogische Bibliothek.

Die Übung beginnt in der untersten Vorschulklasse, rückt in 1½—2 Monaten nach Sexta, dann allmählich bis Prima vor, und zwar so, dass die Kandidaten zuerst immer eine Zeit lang in sämtlichen Lektionen der betreffenden Klasse hospitieren, um die Individualitäten der einzelnen Schüler von ihren verschiedenen Seiten kennen zu lernen. Daneben führt der Direktor, unter Verwertung des durch die Beurteilung der Probelektionen gewonnenen Induktionsmaterials, die Seminaristen in zusammenhängenden Vorträgen in ein geordnetes Ganze wohlbegründeter Sätze und ihrer Folgerungen ein und leitet die sich anschliessenden mündlichen und schriftlichen Übungen mit dem Endziel, jene in den Stand zu setzen, die in der pädagogischen Schlussprüfung nachzuweisenden Kenntnisse während des Probejahres durch selbständiges Studium sich anzueignen.

Erforderlich wären von solchen Akademien in jeder Provinz ein bis zwei, in Berlin dagegen, das soviel Gelegenheit zur Förderung der allgemeinen Bildung biete, möchte Perthes 4—5 gegründet sehen; an jeder soll übrigens der Kursus teils um der Anstalt, teils um des Direktors willen nur ein um das andere Semester stattfinden. Zur Gewährung von Stipendien scheut sich Perthes nicht, selbst die private Wohlthätigkeit in Anspruch zu nehmen.

Am Schluss des Kursus stellt der Direktor das Zeugnis über die Befähigung zum Antritt des Probejahres aus; wer dasselbe nicht erlangt, hat den Kursus auf einer anderen Akademie zu wiederholen. Zur Ableistung des Probejahres geht der Kandidat an eine andere Schule über, erteilt hier einen möglichst auf eine Klasse konzentrierten 12—14stündigen Unterricht ohne Abwechslung des Gegenstandes und erhält bei Bewährung schon nach dem ersten Vierteljahre Selbständigkeit in den ihm übertragenen Amtsgeschäften; nebenbei setzt er auch das Hospitieren fort. Nach Ablauf des Probejahres legt er dann, falls sein Zeugnis die Zulassung befürwortet, die wissenschaftlich-pädagogische Prüfung ab. Bei unbefriedigendem Ergebnis dagegen tritt ein gleich scharfes Verfahren ein wie beim Seminarkursus, d. h. der Kandidat muss das ganze Probejahr wiederholen. Die Kommission für jene Prüfung soll sich aus dem Provinzialschulrat, einem Akademiedirektor und einem Gymnasialdirektor zusammensetzen, das Verfahren ist nur mündlich und möglichst einfach und hat vor allem festzustellen, in welchem Grade der Kandidat sich an eine psychologische, ethische, pädagogische Denkweise gewöhnt hat. Nach Massgabe dieser Prüfung, des Probejahrs und des Akademiesemesters wird darauf das Schlusszeugnis ausgefertigt.

6. H. Meier hat den Bericht, welchen er für die 1889 stattfindende sächsische Direktorenkonferenz lieferte, mit den dazu gehörigen Thesen im 20. und 24. Heft der Lehrproben veröffentlicht. Er unterscheidet Seminar- und Probejahr und will zu dem ersteren Zweck je 8—10 Kandidaten an einer höheren Lehranstalt vereinigen, welche königlich sein muss, damit die Behörde die geeigneten Kräfte an dieselbe berufen kann. Die

Kandidatengruppe ist so zusammenzusetzen, dass möglichst alle Lehrfächer in ihr vertreten sind, schon um die theoretische Unterweisung zu nötigen, über die engen Grenzen des Faches hinauszugehen und allgemeine Gesichtspunkte ins Auge zu fassen. Die theoretische Ausbildung umfasst bei Meier 1. die Belehrung durch den Direktor über Technik und Methode des Unterrichts, über disziplinarische und erziehende Thätigkeit, Gesundheitspflege, Einrichtung und Stellung der höheren Schulen; 2. die Einführung in die Methodik einzelner Fächer durch Direktor und Fachlehrer: beides nicht in systematischem Vortrage, sondern im Anschlusse an die Besprechungen der Muster- und Probelektionen und mit Eingehen auf die Litteratur über allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre und über Methodik der einzelnen Fächer. Neben dem planmässigen Hospitieren soll der Kandidat wöchentlich vier Stunden unter stetiger Leitung und Anwesenheit des Fachlehrers unterrichten, wobei für angemessene Abwechslung der Gegenstände zu sorgen ist, ausserdem findet von Zeit zu Zeit eine Probelektion vor dem ganzen Seminar statt. Die schriftlichen Arbeiten sind teils Präparationen und Lehrskizzen, teils Dispositionen und sonstige auf die Praxis des Unterrichts und der Erziehung bezügliche Leistungen. Nach Ablauf des Seminarjahres tritt dann der Kandidat auf Grund eines genügenden Zeugnisses seine Probezeit an, während deren er 12—16 Stunden selbständigen Unterricht möglichst ohne Abwechslung erteilt, zugleich aber auch vier Stunden wöchentlich in allen Klassen und Fächern, für die er eine Befähigung besitzt, planmässig hospitiert. Eine Prüfung in pädagogischer und didaktischer Beziehung wird von Meier verworfen.

Zange giebt im 20. Heft der Lehrproben eine Übersicht „über die Ausbildung der Kandidaten an Gymnasial-Seminarien", wie er selbst sie mit seinen Probanden versucht hat, und führt diese Vorschläge in seiner Schrift „Gymnasial-Seminare und die pädagogische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts" (Halle 1890) weiter aus. Die allgemeine Unterweisung soll der Direktor in wöchentlichen, die spezielle der Fachlehrer in mindestens vierwöchentlichen Besprechungen erteilen; das Hospitieren geschieht sowohl bei allen Lehrern im regelmässigen Unterricht wie in besonderen Musterlektionen; eigener Unterricht wird von den Kandidaten sofort für das ganze Jahr übernommen, daneben von Zeit zu Zeit eine Probelektion gehalten und eingehender Kritik unterworfen. Interessant ist Zanges Entwurf für den Gang, welchen die geschilderte Ausbildung durch die vier Quartale des Jahres hindurch zu nehmen hat. An den Anfang stellt er die Einführung in die allgemeinsten Grundsätze der Disziplin und in die wichtigsten Gesetze der Technik, dann soll die Belehrung über die pädagogische Kunst des Unterrichts, darauf die Einführung in den Gesamtorganismus der Schule und des Faches folgen, endlich die Besprechung der besonderen Mittel der Erziehung, die Darstellung der Schulverwaltung und Schulhygiene den Schluss machen, jede dieser Aufgaben aber durch Hospitieren veranschaulicht und an litterarischen Hilfsmitteln studiert werden. Zur Durchführung seines Planes verlangt Zange dreierlei: 1. dass die Zuweisung der Kandidaten nur einmal im Jahre erfolge, 2. dass die Mitarbeit am Seminar bestimmten Oberlehrern fest

übertragen werde, 3. dass unter den Seminaristen von jeder Fakultät höchstens nur zwei sich befinden sollen.

Von grosser Bedeutung und Tragweite sind die Vorschläge einer Autorität wie C. von Sallwürks. Die betreffende Abhandlung ist zuerst in der Zeitschrift „Neue Bahnen", herausgegeben von J. Meyer (Gotha 1890), dann als 13. Heft der „Pädagogischen Zeit- und Streitfragen" (Gotha 1890) erschienen. Er erstrebt nichts Geringeres als ein Staatsseminar für Pädagogik und zwar von der Universität getrennt, Mitglieder desselben sollen zunächst die Kandidaten des höheren Schulamts nach abgelegter Staatsprüfung werden, neben ihnen aber auch solche Volksschullehrer eintreten, welche durch ihr Wissen und bisheriges dienstliches Wirken die Aussicht eröffnet haben, dass sie dereinst an Lehrerbildungsanstalten und als Schulaufsichtsbeamte nützliche Dienste leisten können; auch die Theologen, welche sich zum Religionsunterricht vorbereiten wollen, werden der Anstalt zur pädagogischen Ausbildung überwiesen. Hier wäre zugleich eine oberste Instanz geschaffen, an der in Sachen der öffentlichen Bildung und Erziehung ein erprobtes Urteil, eine umfassende und sorgfältig geprüfte Erfahrung und für alle einschlägigen Fragen, welche Tag um Tag dem Erzieher vorliegen, eine vorurteilslose Prüfung erwartet werden könnte, kurz eine Zentralstelle für die Pflege pädagogischen Wissens und pädagogischer Kunst.

Der Plan der theoretischen Unterweisung ist, der Bedeutung des Institutes entsprechend, grossartig angelegt. An der Spitze steht eine Übersicht über das ganze Gebiet der Natur- und Geisteswissenschaften, eine Wissenschaftslehre, wie Sallwürk es nennt, die besonders an den Punkten zu verweilen hat, wo die Wissenschaft ins Leben hinausführt. Dazu tritt dann eine eigens für den pädagogischen Zweck bearbeitete Kulturgeschichte, welche das, was die Wissenschaftslehre für den Standpunkt der Gegenwart lehrt, in geschichtlicher Entwicklung zeigt und den Erzieher ebensosehr vor blindem Glauben an die absolute Vortrefflichkeit der herrschenden Kulturformen bewahrt, wie sie ihn anderseits mit Achtung vor dem geschichtlich Gewordenen erfüllt. Daran schliessen sich die Psychologie mit Berücksichtigung der Physiologie und die Ethik, dann erst folgt die eigentliche Pädagogik, aufgefasst als eine wirkliche Darstellung dessen, was nach psychologischen Gesetzen geschehen kann, um den Zögling in die Kultur seiner Zeit einzuweihen; hier ist neben der sittlichen auch die leibliche Erziehung stark zu betonen und die Didaktik psychologisch zu begründen. Wie an die Wissenschaftslehre die Kulturgeschichte, so reiht sich an die Pädagogik deren Geschichte an, die sich jedoch vor zwei Abwegen hüten soll: vor übermässiger Betonung der pädagogischen Personen (Namenkultus) und vor Schlagwörtern. Für beide giebt es ein treffliches Heilmittel, das ist das Quellenstudium, welchem nicht minder als der speziellen Didaktik und der Geschichte der Methodik am Seminar eine wichtige Stellung angewiesen wird. Ferner sind noch der Schularzt des Bezirks und der mit der Aufsicht über Schulbauten beauftragte Staatsarchitekt zu Vorträgen heranzuziehen, also auch Hygiene und Schulbau zu berücksichtigen. Treten bei den Arbeiten des Seminars

in der Bildung der Mitglieder Lücken zu Tage, so wird endlich auch auf deren Beseitigung Bedacht genommen, z. B. bei den Kandidaten des höheren Schulamts eine gewisse Fertigkeit im Zeichnen angestrebt.

In Ansehung der praktischen Anleitung nimmt Sallwürk einen eigenartigen Standpunkt ein, wenn er anordnet, dass der Anfänger die Kunst des Erzählens, Beschreibens, Entwickelns und Fragens nicht vor einer Schulklasse, sondern im Kreise seiner Genossen, deren Kritik ihn dann sofort belehrt, üben soll. Erst nach solchen Vorübungen, wenn er eine ganze Aufgabe oder didaktische Einheit zu gliedern und bis ins Einzelne auszugestalten versteht, beginnt er mit eigentlichem Unterricht, doch so, dass sowohl seine Lektionsentwürfe wie anfangs auch jede ausgeführte Lektion der Kritik eines bewährten Schulmannes und der Genossen unterzogen werden. Dabei darf sich sein Versuch nicht auf einzelne herausgerissene Stunden beschränken, sondern soll eine Reihe zusammenhängender Aufgaben behandeln, und zwar zuerst Anschauungsunterricht, dann Lesen und Schreiben und Durchnahme eines deutschen Lesestückes in der Volksschule. Hierdurch befähigt er sich zur Erteilung des fremdsprachlichen Unterrichts und gelangt später zu denjenigen Fächern, welche es mit Mass und Zahl zu thun haben. Während nun der künftige Gymnasiallehrer seine Praxis an der Volksschule beginnt, soll der Volksschullehrer, welcher dem Seminar angehört, vornemlich an höheren Schulen unterrichten, ein Verfahren, wodurch eine Annäherung zwischen beiden und damit die Bildung eines pädagogischen Standes befördert wird. Da demnach dem Seminar verschiedenartige Anstalten zur Verfügung stehen müssen, hält Sallwürk die Angliederung einer eigenen Übungsschule nicht für angängig, dagegen fordert er, dass der Leiter selbst Mitglied der staatlichen Schulverwaltungsbehörde sei, und dass eine Anzahl von Schulvorständen oder bedeutenden Schulmännern in den Lehrkörper des Seminars aufgenommen werden.

Die Anstalt bedarf eines eigenen, geräumigen Hauses, in welchem Lehrsäle, Bibliothek, Schulmuseum, gegebenenfalls, wenn es erreichbar ist, auch ein Internat, ebenso Wohnungen für den Direktor und einen Hilfslehrer Platz finden sollen. Die Dauer des Kursus bemisst Sallwürk auf ein Jahr, eine Schlussprüfung wünscht er nicht, glaubt vielmehr, dass ein durch kollegialischen Beschluss der Lehrer festgestellter Bericht an die Behörde genügt.

Ich erwähne noch kurz die Ansichten zweier preussischen Direktoren, die sich in Programmen ihrer Anstalten zu unserer Frage geäussert haben. Steinmeyer (Zur Lehrerbildungsfrage. Aschersleben 1887.) beabsichtigt eine völlige Neuorganisation des höheren Lehrerstandes, indem er zwischen Oberlehrern und Mittelschullehrern unterscheidet und ersteren eine längere Ausbildungszeit, dafür aber auch eine höhere Stellung zuweist als den letzteren. Von jenen verlangt er nämlich einen dreijährigen Vorbereitungsdienst, lässt sie im ersten Jahre nur hospitieren und zwar nur in zwei Fächern, im zweiten Jahre in denselben Fächern die Anfangsklassen unterrichten, zugleich aber in den nächsthöheren Klassen hospitieren, im dritten Jahre in den beiden Fächern auf der Mittelstufe unterrichten und

in oberen Klassen hospitieren, ferner ein pädagogisches Seminar besuchen und die häuslichen Arbeiten in einem Alumnate beaufsichtigen. Danach sollen die Kandidaten vor dem Provinzial-Schulkollegium ein schulwissenschaftliches Examen ablegen, um sich dadurch die Anstellungsberechtigung zu verschaffen. So radikal diese Vorschläge auch lauten und so übermässig diese Forderungen auch erscheinen, in manchen Punkten trifft die Begründung derselben unzweifelhaft das Richtige. Dagegen stellt sich Huth (Zur Vorbereitung auf das höhere Lehramt. Bernburg 1892.) völlig auf den Standpunkt der preussischen Ordnung vom 15. März 1890; sein Aufsatz verdient übrigens wegen mancher wohlbedachten Urteile im einzelnen Beachtung.

Am Schlusse dieses Abschnittes möge das gewichtige Votum stehen, das Schrader in unserer Frage abgegeben hat.[1]) Er erklärt sich gegen das Universitätsseminar, weil auf der Universität die Wissenschaft nur um ihrer selbst willen, ohne Rücksicht auf die spätere Verwertung und Anwendung getrieben werden solle und praktische Gesichtspunkte sich mit dieser idealen Auffassung der Studien nicht vertrügen. Auch sei die Zeit der Studierenden ohnehin vollauf in Anspruch genommen, und dann müsse doch der Stoff erst angeeignet sein, ehe man daran denken dürfe, wie man ihn zu lehren hat. Den grossen Nutzen der bestehenden pädagogischen Seminare dagegen erkennt er rückhaltlos an und verspricht sich von ihnen nicht bloss eine gründliche Durchbildung der Kandidaten, sondern auch eine wesentliche Förderung des Gesamtverfahrens bei der Anleitung der Anfänger. Da aber füglich nicht mehr als 10—12 Mitglieder in einem Kursus vereinigt werden können, glaubt er, auf eine solche planmässige Vorbereitung aller verzichten zu müssen, und beschränkt seine Forderung darauf, dass jedem Provinzial-Schulkollegium ein Seminar angeschlossen werde, während im übrigen die Ableistung des Probejahres genügen solle. Die Aufgabe des Seminars, das er möglichst gleichartig, d. h. aus Vertretern derselben oder wenigstens nahe verwandter Wissenschaften zusammengesetzt wünscht, steckt er ziemlich hoch, denn er erwartet, dass die Mitglieder erstens in die allgemeine Pädagogik, in die Anwendung derselben auf Gymnasien und Realschulen und in die besondere Methodik und Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer eingeführt und mit der bestehenden Schulgesetzgebung bekannt gemacht werden, zweitens aber auch zu fernerer wissenschaftlicher und zwar soviel als möglich gemeinsamer Thätigkeit Anleitung empfangen.

7. Wir überblicken nun in Kürze die auf Versammlungen von Schulmännern über Lehrerbildung geäusserten Ansichten, welche allmählich immer entschiedener auf die Empfehlung seminaristischer Veranstaltungen hinauslaufen. Ein interessantes Stimmungsbild geben zunächst die Beratungen und Beschlüsse der preussischen Direktorenkonferenzen. So empfiehlt die Konferenz Westfalen 1829 eine strengere Kontrolle der Probekandidaten, die Konferenz Sachsen 1833 erhebt dieselbe Forde-

---

[1]) Verfassung der höheren Schulen[2] S. 133 f. und Schmid'sche Enzyklopädie V S. 688 ff.

rung, bezeichnet aber auch pädagogische Seminare als notwendig, die Konferenz Westfalen 1851, die uns ja schon beschäftigt hat, will die Probezeit auf zwei Jahre verlängern. Auf der Konferenz Pommern spricht sich der Referent Heydemann sehr energisch für eine gründlichere und planmässige Anleitung der Kandidaten aus; die Zuweisung derselben an den Direktor, Klassen- und Fachlehrer, wie sie für das Probejahr angeordnet war, findet er mit Recht bedenklich und wünscht statt dessen die Unterweisung in eine Hand gelegt, das Hospitieren gestaltet er zweckentsprechend und ausgedehnter und fordert schliesslich die Errichtung pädagogischer Seminare. Die Konferenz Westfalen 1871 zeigt einen Zwiespalt der Ansichten, die einen möchten die Zahl der Seminare so vermehren, dass wenigstens jede Provinz eines besitzt, die anderen befürchten davon eine Gefährdung der Individualität. Die Konferenz Preussen 1877 will die Bestimmungen über das Probejahr im einzelnen genauer regeln und vervollkommnen und erklärt daneben die unter der Leitung der Provinzialschulräte stehenden Seminare für die beste Einrichtung. Dagegen verlangt der Referent der Konferenz Posen 1879 ausser der Revision des Probejahr-Reglements die praktische Einführung der Kandidaten an bestimmten Anstalten unter Leitung von Direktoren und Lehrern, und ähnlich stellt sich die Konferenz Schlesien 1879, welche eine Vermehrung der bestehenden Seminare empfiehlt. Zurückgreifend auf ihre Verhandlungen vom Jahre 1870 widmet dann die Konferenz Pommern 1882 dem Ausbau des Probejahres eine eingehende Besprechung. In Sachsen hatte schon 1883 der Referent Frick bei dem Thema „Verwertung der Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze" die Frage der Lehrerbildung gestreift, und es war gewissermassen eine Fortführung des Themas, als 1889 die Frage behandelt wurde: „Wie ist die pädagogische und didaktische Vorbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes am zweckmässigsten zu gestalten?" Die Konferenz bezeichnete als solche Einrichtungen, durch welche eine befriedigende pädagogisch-didaktische Vorbildung gewährt werden könne: 1. das entsprechend weiter entwickelte Probejahr, 2. die unter den Provinzialschulräten stehenden Seminare, 3. die der einheitlichen Leitung von Schuldirektoren untergebenen Seminare; aber sie stellte zugleich für 1. die Bedingung, dass die betreffenden Direktoren und Fachlehrer Zeit und Neigung zur Anleitung der Kandidaten haben müssten, und erklärte schliesslich die Vermehrung der an dritter Stelle aufgeführten Anstalten für wünschenswert.

Die 1884 tagende Konferenz der Direktoren des Grossherzogtums Hessen stellte sich auf den von Schiller geschaffenen Boden und beantragte, das in Giessen bestehende Seminar derart zu erweitern, dass thunlichst sämtliche die Landesuniversität verlassenden Kandidaten einen einjährigen Kursus an demselben durchmachen könnten.

Wichtig sind auch die Beratungen solcher Versammlungen, welche, ohne amtlichen Charakter zusammentretend, ihre Meinung um so freier geäussert haben. So fand 1876 in Bonn eine pädagogische Konferenz über die Vorbildung der Lehrer zum höheren Schulamt statt, zu welcher die akademischen Lehrer alle Leiter von höheren Schulen der Rheinprovinz

dass man sie durch blosse Gewöhnung sich aneignen oder sie gewissermassen nur nebenbei treiben dürfte. Es bedarf vielmehr einer gründlichen und überlegten Einführung in ihre Gesetze und zu diesem Behufe besonderer, eigens diesem Zwecke dienender Veranstaltungen.

2. Die Universitätsseminare. Kann also die Notwendigkeit einer speziellen pädagogischen Vorbildung für das höhere Lehramt nicht geleugnet, anderseits von deren Zuweisung an die fachwissenschaftlichen Universitätsseminare kein nennenswertes Ergebnis erwartet werden, so bleibt nichts anderes übrig, als dem besonderen, anerkannten Bedürfnisse durch eine besondere Einrichtung entgegenzukommen, d. h. pädagogische Seminare zu schaffen. Wir haben bei der Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung derselben mannigfache Gestaltungen kennen gelernt, aber doch als durchgreifendes Unterscheidungsmerkmal für alle die Art ihrer Zugehörigkeit benutzen können, daneben kommt nur etwa noch Sallwürks Plan eines Staatsseminars in Betracht, insofern es ganz selbständig gedacht ist. So stehen wir vor der vielbesprochenen und bis auf den heutigen Tag nicht völlig entschiedenen Streitfrage, ob es zweckmässiger sei, das pädagogische Seminar mit der Universität oder mit der Schule in Verbindung zu setzen.[1]) Wir erwägen dabei zugleich die Ausführbarkeit dieser beiden Wege und nehmen gleichmässig sowohl auf die thatsächlich gemachten Erfahrungen wie auf die in der Litteratur niedergelegten Vorschläge Rücksicht, ohne jedoch in jedem einzelnen Falle auf die früheren Abschnitte zurückzuverweisen.

Die Männer, welche die pädagogische Vorbildung der Lehrer für die Universität in Anspruch nehmen, sind fast durchweg Vertreter der Wissenschaft. Sie haben den Beruf und das höchste Interesse daran, der Pädagogik an der Universität eine ihrem Wesen entsprechende selbständige Stellung zu verschaffen. Sie bemühen sich zum Teil mit selbstlosester Hingabe und unter grossen persönlichen Opfern, ihrer Ansicht und Lehre Geltung und praktische Wirksamkeit zu erringen; wir brauchen uns zum Beweise nur an Stoy zu erinnern. Man muss bedauern, dass diese Bestrebungen bisher von keinem allgemein durchschlagenden Erfolge begleitet gewesen sind, aber wir haben mit der Thatsache zu rechnen, dass eigentliche pädagogische Professuren nur an einzelnen Hochschulen existieren, im übrigen aber Vorlesungen über unsere Wissenschaft noch ohne rechte Planmässigkeit und — es ist vielleicht nicht zu viel gesagt — mehr nebenbei gehalten werden. Stünde es hiermit anders, fehlte es nicht noch den Forderungen jener Männer von vornherein an der wichtigsten Vorbedingung der Erfüllung, so hätten sie zweifellos mehr Zustimmung und Beachtung gefunden, als es bis jetzt der Fall gewesen ist. Und der Widerstand, dem sie begegneten, hat zu nicht geringem Teile aus den

---

[1]) Interessant sind hierfür die Verhandlungen der Wiener Enquête-Kommission, wo man sich zwar über den Antrag Voots „für die Lehramtskandidaten sind bezüglich ihrer pädagogischen Ausbildung besondere Veranstaltungen zu treffen“ einigte, dann aber zwischen Universitäts- oder Schulseminaren eine klare Auswahl nicht zu erreichen wusste. Miklosich, ein Universitätslehrer, wies die praktische Einübung im Lehren an die Schule, Stoy behielt sie der Universität vor, bei der Abstimmung erhielt jeder dieser beiden Anträge sechs Stimmen.

Universitätskreisen selbst hergestammt, in denen die Pädagogik nicht ganz für voll angesehen, sondern hinter den Ansprüchen der als notwendig anerkannten und sich immer mehr ausbreitenden Fachstudien zurückgesetzt wird. Geniesst sie also nur, wie sich einer ihrer Vertreter ausgedrückt hat, „die Schätzung einer theologischen oder philosophischen Beigabe für Liebhaber", so muss jede Betonung ihrer Selbständigkeit, jede tiefergehende Inanspruchnahme von Zeit und Kraft für ihr Studium naturgemäss auf Widerspruch und Gegnerschaft stossen. Es bedarf eben noch einer Neuorganisation innerhalb der philosophischen Fakultät und im Zusammenhang damit gegebenen Falles anderer Bestimmungen über die Prüfungsleistungen, um der Pädagogik den rechten Boden zu bereiten, und sie selbst wird sich durch eindringende Pflege der Theorie diese wissenschaftliche Stellung und Geltung erstreiten müssen; wann aber dieses Ziel erreicht werden wird, lässt sich nach dem Urteil von Männern, die eine genaue Einsicht in die einschlägigen Verhältnisse besitzen, jetzt noch nicht vorausbestimmen.[1])

Unter den Gründen, welche für die Verlegung der Seminare an die Universitäten ins Feld geführt werden, berühren wir zunächst den am wenigsten Stich haltenden. Hier, so heisst es, ist eine Zentralstelle gegeben, wo eine Veranstaltung von entsprechendem Umfange wenn auch nicht allen, so doch einer grösseren Anzahl von Kandidaten zu gute kommen kann, während es schwieriger erscheint, für dieselben, wenn sie sich nach abgelegter Staatsprüfung nach den verschiedensten Richtungen hin zerstreut haben, einzeln zu sorgen. Die Gelegenheit zum Anhören von Vorlesungen, die bequeme Benutzung von allerhand Bildungsmaterial, wie es sich an einer Hochschule zusammenfindet, könnten diese Behauptung noch unterstützen. Indessen würden die letztgenannten Vorteile doch auch jedem Gymnasialseminar zu Gebote stehen, das in einer Universitätsstadt errichtet wird, und was jene Zentralisierung betrifft, deren pekuniärer Nutzen allerdings ins Gewicht fällt, so sind doch durch Gründung von Gymnasialseminaren wenigstens ähnliche Sammelstellen geschaffen, welche, wenn sie auch nicht gleich grosse Gemeinschaften bilden, doch vielleicht gerade darum den einzelnen um so besser fördern.

Einen anderen, weit gewichtigeren Grund, dem an sich in der That nicht widersprochen werden kann, leitet Rein aus dem Wesen der Pädagogik selbst ab,[2]) aber wir greifen zugleich auch auf Stoy zurück, der ihm durch seine der Bonner Pädagogen-Konferenz vorgelegten Thesen bereits vorgearbeitet hat. Nachdem dieser nämlich die mangelhafte pädagogische Vorbildung der jungen Lehrer als unbestreitbare Thatsache festgestellt, nennt er die beobachteten Schwächen in Methode und Technik, welche sich in allen Fächern ohne Ausnahme offenbaren, mit vollem Recht samt und sonders Verstösse gegen die geistige Natur der bestimmten Altersstufe der Klassen überhaupt oder gegen die der einzelnen Schülerindividualität insbesondere und führt sie auf

[1]) Vgl. J. B. Meyer, Pädag. Archiv XXVII S. 381 ff.; Schiller, Pädag. Seminarien S. 87 ff.; Sallwürk a. a. O. S. 6 ff.

[2]) Lehrproben Heft 16 S. 4 ff.

einen dreifachen Ursprung zurück: teils auf die Beschaffenheit der unverarbeitet gebliebenen Gedankenstoffe aus den Vorlesungen, teils auf Mangel an Verständnis und Einsicht in die Zwecke und Mittel des Unterrichts und in die Schülernatur, teils auf die Regellosigkeit einer nicht durch pädagogische Selbstbeobachtung und Beurteilung durchdrungenen und regierten Lehrpraxis. Der wichtigste unter den drei erwähnten Punkten ist der Mangel an pädagogischer Einsicht. Diese wird nur durch Einführung in ein geordnetes Ganze wohlbegründeter Sätze und ihrer Folgerungen d. h. durch Einführung in ein wissenschaftliches System gewonnen, und dies geschieht am leichtesten und vollkommensten auf demjenigen Boden, wo für alle Kulturbestrebungen die leitenden Ideen Pflege und Verarbeitung finden, nämlich auf der Universität.

Dies in Kürze ungefähr der Gedankengang Stoys. Ganz mit ihm übereinstimmend weist nun Rein das pädagogische Studium an die Universität als die „Quelle der Wissenschaften“ und fordert den Betrieb desselben von jedem Lehrer, damit er ein Bewusstsein von dem Wesen seiner Berufsthätigkeit erhalte; allein, auf Herbart gestützt, vertieft er dies noch, indem er nicht bloss verstandesmässige Erfassung der Gesetze der pädagogischen Wissenschaft, sondern auch die Bildung des Gemütes und Herzens für das Geschäft der Erziehung als Aufgabe hinstellt. In dieser letzteren Hinsicht scheint er mir von dem theoretischen Studium zu viel zu erwarten, wenn dasselbe sogar, um sein eigenes Wort zu gebrauchen, „den Gemütszustand dauernd bestimmen“ soll, sonst ist aber gegen Satz und Folgerung nichts einzuwenden und ohne weiteres zuzugeben, dass die pädagogische Wissenschaft nirgends anders so gut getrieben werden kann, wie auf der Universität. Unter Leitung eines geistvollen, auf der Höhe stehenden Fachmannes muss das Studium zweifellos trefflich gedeihen, an Schulen würde es sowohl an Zeit wie an Kräften fehlen, um die Lehre vollständig und eindringend zu übermitteln. Denn es handelt sich, wenn wir auch von der Ausdehnung absehen, welche Brzoska seiner Zeit diesen Studien geben wollte, dennoch um eine ganze Anzahl von einzelnen Disziplinen, die in regelmässiger Folge behandelt werden sollen, nämlich Psychologie und Ethik, Pädagogik und Geschichte der Pädagogik, allgemeine und spezielle Didaktik; Vogt fügt ausserdem noch Metaphysik und Religionsphilosophie hinzu, hegt aber selber geringe Hoffnung, dass die Studierenden alle diese Fächer bewältigen können.

Alle diese Vorlesungen legt man nun in die Hand eines Professors, und die beiden didaktischen Vorlesungen setzen zugleich, wie beachtet werden muss, voraus, dass derselbe ein praktischer Schulmann ist, der die Wirklichkeit gründlich kennen gelernt und daran sich sein Urteil gebildet hat. Dies wird aber auch unter einem anderen Gesichtspunkte notwendig, auf den wir jetzt einzugehen haben.

Fassen wir die Pädagogik als Wissenschaft oder als Kunstlehre auf, gleichviel, sie darf nicht in der Luft schweben, sondern muss sich mit dem Leben, mit der Erfahrung berühren. Als Wissenschaft bietet sie nach Herbart eine Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die womöglich auseinander hervorgehen; als Kunst stellt sie

eine Summe von Fertigkeiten dar, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen, besteht also in einem fortgesetzten, nach den Ergebnissen der Wissenschaft sich richtenden Handeln.[1]) Theoretisches Studium und Kunstübung müssen sich demnach ergänzen in der Weise, dass jenes vorbereitend vorausgeht und diese sich dann darauf stützt, denn obwohl die Kunst nur im Handeln gelernt werden kann, so lernt sie hier doch nur derjenige, welcher sich vorher durch philosophisches Denken die Wissenschaft angeeignet hat. Beide Seiten gehören zusammen und dürfen nicht auseinanderfallen, die Gefahr aber, dass dies geschehe, tritt ein, wenn sich eine erhebliche Spanne Zeit zwischen Studium und Kunstübung dazwischenschiebt, oder wenn sich auch nur die pädagogische Anleitung auf zwei verschiedene Personen verteilt. So gesteht z. B. selbst ADAMEK unumwunden ein, dass das pädagogische Universitätsseminar ohne Übungsschule nur geringen Wert hat. Auf Grund dieser Erwägung gliedern sich deshalb diese Anstalten eine Übungsschule an, um ihren Mitgliedern hiermit ein praktisches Versuchsfeld zu bieten, und zwar ist es nur konsequent, wenn dieselbe dem Seminardirektor mitunterstellt wird; WILLMANN allerdings lässt einen besonderen Vorsteher der Übungsschule zu, wünscht aber doch einen gemeinsamen persönlichen Mittelpunkt für das ganze Institut, um alle vereinzelten Vorzüge seiner Teile zu vereinigen.

Mit dem oben angedeuteten Zwecke der Übungsschule, den Anfängern zur praktischen Einführung in die Unterrichtskunst zu dienen, wird sich ganz natürlich ein zweiter verbinden, nämlich dieser: ein Versuchsfeld zu sein für die Fortbildung der pädagogischen Wissenschaft. Dazu ist sie bei ihrer freieren, an staatliche Vorschriften weniger gebundenen Stellung wohl geeignet; hier können ohne äussere Rücksichten neue Methoden versucht, Erfahrungen gesammelt, wiederholt geprüft und so der Lehre wichtige Gesichtspunkte eröffnet werden. Wir haben früher gesehen, dass es z. B. am Seminar zu Jena so geschehen ist, und dass die Pädagogik der Arbeit, die dort und anderwärts gethan wird, vieles verdankt.

Nun ist dabei die Art der Einrichtung einer solchen Übungsschule von grösster Wichtigkeit, mancherlei Vorschläge sind dafür im Lauf der Zeit gemacht und zum Teil auch praktisch erprobt worden, ohne dass bisher hierüber eine Einigkeit unter den Pädagogen erreicht wäre. Wenn BRZOSKA die Übungen auf alle Schulgattungen erstrecken, also eine Anstalt schaffen wollte, welche alle diese umfasste, so heisst das Unmögliches erstreben. HERBARTS Königsberger Pädagogium hatte durchaus gymnasialen Charakter und verfolgte den Unterricht nur von Quinta bis Sekunda; nach seiner Ansicht sollte nämlich dasjenige Alter, in welchem sich die grösste geistige Bildsamkeit findet, dazu benutzt werden, um die pädagogische Praxis zu üben, welche wegen ihrer Wichtigkeit und Schwierigkeit am meisten Berücksichtigung verdient. Anders dachte STOY. Er bezeichnete als Ziel der praktischen Vorbereitung der Kandidaten eine allgemeine

[1]) HERBARTS pädag. Schriften hrsg. von O. WILLMANN I S. 234 f.

pädagogische Bildung und bemühte sich nachzuweisen, dass diese am sichersten und vollkommensten im Elementarunterricht erworben werde, denn hier sei einerseits die Nötigung zum Vergessen und Umformen des eigenen Gedankenkreises am grössten, anderseits die Möglichkeit zur Vereinigung einer ganzen Zahl von Praktikanten innerhalb eines gemeinsamen Gedanken- und Erfahrungskreises gegeben, weil jeder eine Mehrheit verschiedener Disziplinen teils gleichzeitig teils nacheinander übernehmen und auch die Leistungen anderer darin beurteilen könne. Ziller wieder mochte sich hiermit nicht begnügen, sondern hielt es für notwendig, den Kandidaten in seiner Übungsschule neben der Elementarbildung auch den Realschul- und Gymnasialunterricht vorzuführen. Nohl nähert sich dem Standpunkt Herbarts, wenn er als Übungsschule die vier unteren Klassen seines reorganisierten Gymnasiums verlangt, dessen drei unterste Stufen lateinlos sind. Er legt auf die Gelegenheit zu Versuchen im fremdsprachlichen Unterricht grosses Gewicht, will aber auch das höhere und niedere Schulwesen von einander geschieden wissen und es darum den wissenschaftlichen Lehrern nicht zumuten, sich in das geistige Wesen 6—10jähriger Kinder zu versenken und mittels praktischer Unterrichts- und Erziehungsübungen an denselben eine Kunst zu erlernen, deren er in seinem Berufe gar nicht bedürfe. Die letztere Begründung ist natürlich als oberflächlich abzuweisen. Wenn Rein ebenfalls Gymnasialklassen fordert, aber neben der Elementarschule, so geht er dabei von einer ganz richtigen und seinem pädagogischen Standpunkt konsequenten Erwägung aus. Mit Stoy stimmt er soweit überein, dass er in dessen Elementarschule alle Bedingungen für die zweckmässige Heranbildung der Kandidaten zum Erzieherberuf erfüllt sieht; da er aber, wie oben ausgeführt wurde, sich auch die wissenschaftliche Fortbildung der Pädagogik durch praktische Versuche zur Aufgabe macht, so wünscht er, um die Gefahr einer gewissen Beschränktheit und Einseitigkeit zu vermeiden, das Versuchsfeld nach jener Seite hin zu erweitern. Wie wichtig ihm dieser Gesichtspunkt war, geht aus der Art der Ausführung hervor, denn die Zahl der Klassen zu vermehren war ihm nach Lage der Dinge nicht möglich, und so entschloss er sich Ostern 1888 dazu, die unterste Volksschulklasse aufzulösen und an ihrer Stelle eine Gymnasialsexta einzurichten, deren Schüler er nach Herbarts Vorbild etwa bis zur Sekunda weiterzuführen gedachte. Indessen ist dieser Aufbau bald wieder in Wegfall gekommen, zumal noch am Gymnasium in Jena ein Seminar gegründet und mit seinem Institut in enge Verbindung gebracht wurde; seitdem besteht die Übungsschule wieder aus drei Elementarklassen mit wechselnden Jahreskursen.

Nur in Kürze sei hier an das in Budapest bestehende, mit der Universität verbundene Seminar-Gymnasium erinnert, von dessen Organisation früher die Rede gewesen ist und in dessen Praxis uns Kármán einen Einblick verschafft hat.[1])

Von den loseren Versuchen, welche man gemacht hat, um den Kandidaten ein praktisches Übungsfeld zu verschaffen, z. B. von der am Hor-

[1]) Beispiel eines rationellen Lehrplanes für Gymnasien. Halle 1890.

MANN'schen Seminar in Leipzig getroffenen Veranstaltung darf an dieser Stelle füglich ganz abgesehen werden, weil sie nur Notbehelfe sind und es sich bei ihnen nur um vereinzelte Probelektionen handeln kann, während die Anleitung, wenn sie ein nennenswertes Ergebnis haben soll, auf einer ganz anderen Grundlage stehen muss. Denn es ist klar, dass man sich eine durch Einsicht geregelte Praxis erst allmählich durch eine zusammenhängende Reihe von wohlvorbereiteten und wohlverarbeiteten Erfahrungen aneignet, deshalb verlangte schon Stoy sehr mit Recht für den künftigen Lehrer sowohl die Gelegenheit zur Erteilung zusammenhängenden Unterrichts wie zum Umgang mit Schülern, und wir wissen ja, mit welcher Liebe gerade die erzieherische Seite, die nur bei einem dauernden Gemeinschaftsverhältnis von Lehrern und Schülern hervortreten kann, in seinem Seminar gepflegt wurde. Nicht anders hat es ZILLER gehalten; wer in seine Anstalt eintrat, übernahm von vornherein ein Unterrichtsfach, wenn auch von beschränktem Umfange, nebenher gingen dann noch die Probelektionen im sogenannten Praktikum.

3. Die Universitätsseminare (Fortsetzung). Überschauen wir nun die ganze Einrichtung und Arbeit des Universitätsseminars, so wird uns die Inanspruchnahme sowohl des Leiters wie der Mitglieder Bedenken erwecken. Ersterer muss eine sehr vielseitige Thätigkeit entfalten: er hält die philosophisch-pädagogischen Vorlesungen, er leitet die theoretischen Sitzungen und hat dabei die grösseren und kleineren Abhandlungen der Kandidaten durchzusehen und zu beurteilen, er überwacht die ganze Organisation der Übungsschule und beaufsichtigt vornehmlich die Unterrichtsversuche in Anlage und Durchführung, was um so mehr Zeit erfordert, je zahlreicher sein Seminar besucht ist; wenn möglich unterrichtet er auch selbst; er sorgt endlich dafür, dass die Ergebnisse der ganzen Seminarthätigkeit erhalten und verwertet werden, und soll mit zu diesem Zweck als pädagogischer Schriftsteller wirken. Alles dieses — um zu schweigen von der mit solcher Stellung notwendig verbundenen Kleinarbeit, die ihn mit entsprechendem Zeitaufwand belastet — setzt eine so umfassende Bildung voraus und erfordert zugleich eine so gewaltige Arbeitskraft, dass nur wenige im stande sein dürften, dieser Aufgabe auf die Dauer zu genügen.

Wie steht es nun aber mit den Mitgliedern des Seminars? Es leuchtet ein, dass innerhalb der Studienzeit für solche pädagogische Ausbildung kein Raum übrig bleibt und dass jeder derartige Versuch, ähnlich wie wenn einem fachwissenschaftlichen Seminar neben der Einführung in die methodische Forschung auch noch die Anwendung auf den Schulunterricht als Aufgabe gesetzt würde, zu einem Konflikte zwischen beiden Richtungen führen muss. Man denke sich junge Leute zu gleicher Zeit wissenschaftlichen Studien obliegend und zu jener durchaus ernst zu nehmenden Praxis herangezogen: der doppelte Anspruch an ihre Kraft wird sie um so mehr beschweren, als diese verschiedenen Thätigkeiten sich in keinem Punkte berühren. So sah MÜTZELL das grösste Hindernis für das Gedeihen des Halleschen pädagogischen Seminars in seinem Zusammenhang mit der Universität und eben darin, dass Studierende, die

erst daran waren, den Grund für ihre wissenschaftliche Ausbildung zu legen, daneben zur praktischen Ausübung ihres künftigen Berufes angeleitet wurden.[1]) Und sehr bezeichnend ist es, dass Uhlig bei den Verhandlungen in Giessen den dringenden Wunsch ausdrückte, die Übungen möchten den Studierenden im Interesse ihrer Fachstudien nicht viel Zeit kosten.

Darum ist Stoy seiner Zeit auf einen begreiflichen Widerstand bei der theologischen Fakultät gestossen, und weil er konsequenterweise nicht nachgeben konnte, ohne seine Zwecke in Frage zu stellen, daran gescheitert, so dass er sich genötigt sah, Jena zu verlassen. Auch Rein erkennt an, dass pädagogische Studien, mit den Fachstudien vereinigt, an die durchschnittliche Kraft der jungen Leute zu hohe Anforderungen stellen, und findet seinerseits kein rechtes Mittel, um diese Schwierigkeit zu beseitigen.[2]) Er wünscht allerdings, dass die Seminarmitglieder, „wenn irgend möglich", ihre Fachstudien zu einem vorläufigen Abschluss gebracht haben, aber es wird ebenso wenig gelingen, diesen Wunsch zu erfüllen wie die im Anschluss daran gestellte Frage, ob es denn wirklich ein Ding der Unmöglichkeit sei, die Kandidaten des höheren Schulamts noch ein bis zwei Jahre zur Vorbereitung auf ihren Erzieherberuf an der Universität festzuhalten, befriedigend zu beantworten. Zwar scheint sich der Ausweg, die Studierenden erst in späteren Semestern heranzuziehen, schon deshalb zu empfehlen, weil sie dann eine grössere geistige Reife besitzen, aber wird nicht ihre fachwissenschaftliche Beschäftigung, auch durch Beteiligung an den betreffenden Seminaren, um so intensiver sein müssen, je näher sie dem Abschluss derselben kommen? Unter einem „vorläufigen Abschluss" der Fachstudien kann man sich überhaupt nichts Rechtes denken. Eher noch liesse sich immerhin die Sammlung der schon geprüften Kandidaten in einem Universitätsseminar erwägen, und gewissermassen hat Rein jetzt, wo die Mitglieder des Gymnasialseminars in Jena auch unter ihm arbeiten, seine Anstalt in dieser Weise zusammengesetzt; nur ist die dortige Einrichtung eine so eigenartige, durch die besonderen Verhältnisse hervorgerufene und begünstigte, dass sie an anderen Orten schwerlich wird Nachahmung finden können. Denn ist der Kandidat erst einmal soweit gelangt, dann hat es in der That grosse Schwierigkeit, ihn aufs neue in ein Verhältnis der Zugehörigkeit zur Universität zu setzen, und die Frage erhält doppeltes Gewicht, ob die Übungsschule des Universitätsseminars wirklich zur praktischen Vorbildung völlig genüge. Beachtenswert hierfür ist eine Äusserung von Taute, welcher Herbarts Seminar aus eigener Anschauung kannte.[3]) Er bemerkt, es sei ein grosser Unterschied, ob der Unterricht in einer vollen Schulklasse oder, wie es dort der Fall gewesen, an einige wenige Knaben erteilt werde; von einem Lehrer, welcher im letzten Falle seine Sache recht gut oder wenigstens erträglich mache, müsse man immer noch bezweifeln, ob er sich auch in einer Schule behaupten könne. Damit nun das Seminar nicht durch etwaige Misserfolge

---

[1]) a. a. O. S. 104.
[2]) Lehrproben Heft 16.
[3]) Mitgeteilt von Vogt in den Jahrb. d. V. f. wiss. P. IV S. 327 f.

seiner früheren Mitglieder kompromittiert werde, fordert er, dass dieselben sich noch während ihrer Zugehörigkeit zum Seminar auf einer öffentlichen Schule versuchen.

Dies Bedenken hat seinen guten Grund. Je rationeller es ist, die methodischen Operationen gewissermassen in Einzelarbeit vorzuzeigen und nachahmen zu lassen, und je begreiflicher es deshalb erscheint, wenn die Seminarleiter an ihren Übungsschulen nur ganz kleine Klassen bilden, — Herbart wollte in seinem Pädagogium nur eine Maximalzahl von 20 Zöglingen vereinigen und hat diese Frequenz thatsächlich nie erreicht, Rein besetzt seine drei Volksschulklassen etwa mit je 10 Knaben, — destomehr entfernen sich dieselben von den Verhältnissen der Wirklichkeit und behalten darum dem künftigen Lehrer trotz eingehender Anleitung noch manche Überraschungen vor. Allein es handelt sich nicht nur um die Frequenz, sondern auch um den ganzen Aufbau der Klassen, welcher an der Übungsschule keinen vollständigen Organismus bildet, obwohl man sich bemüht, statt eines Ausschnittes eine Art Durchschnitt durch die Schule herzustellen.

Damit sind jedoch die Bedenken, welche unter den Herbartianern selbst gegen die Übungsschule geltend gemacht werden, noch keineswegs erschöpft. So meint Willmann, die Übungsschule, mit ihrem kleinen Umfange, ihrer vom öffentlichen Schulwesen mehr oder weniger abweichenden Form, sei zu sehr Spezialität, zu sehr eine Werkstätte der Lehrkunst. Man lerne durch sie das wirkliche Schulwesen nicht kennen, ja das Interesse werde von demselben einigermassen abgezogen.[1]) Leicht setzten sich Vorurteile aller Art fest, besonders Überschätzung der formalen Seite der Methode und Geringschätzung des Spezifischen der verschiedenen Unterrichtsstoffe, Fehler, von denen sogar die Meister nicht frei seien. Damit hänge ein anderer Mangel zusammen, der darin bestehe, dass bei dieser Einrichtung die Methodik als die herrschende Partie der Didaktik erscheine; dies bringe schon die Rücksicht auf die Übungsschule und die Tendenz auf die Lehrkunst mit sich. Und doch umfasse die Didaktik noch andere Aufgaben und Gebiete, sie habe von den Zwecken, Arten und Formen der Bildung überhaupt zu handeln, in der Geschichte die Typen der Bildung und des Schulwesens aufzuführen, das System des Bildungswesens darzulegen, seine Stellung im Ganzen der menschlichen Lebensaufgaben zu zeigen.[2]) Wollten wir auch von dem letzten, rein wissenschaftlichen Einwande absehen, so müsste doch in der That die Gefahr erwogen werden, dass über der an sich richtigen Hervorhebung und Angewöhnung allgemeiner methodischer Grundsätze die Rücksicht auf die besonderen Ziele und Aufgaben der einzelnen Fächer zurücktreten kann.

Schiller hebt nicht mit Unrecht als einen Übelstand an den Übungsschulen das stark vertretene Anfängertum der Lehrenden hervor, das durch die genaue Festlegung massgebender Gesichtspunkte, durch ständige Fixierung der gesammelten Erfahrungen und durch schriftliche Präparationen

---

[1]) Ähnlich urteilt J. B. Meyer. Giessener Philologenversammlung S. 154.

[2]) Pädag. Korrespondenzblatt 1882 Nr. 1.

nicht völlig auszugleichen sei.[1]) Nun hat zwar die Lehrerschaft in den sogenannten Oberlehrern einen festen Kern und sicheren Anhalt, aber auch sie sind zum Teil jüngere Leute, und noch dazu bleibt ein allzu häufiger Wechsel innerhalb dieses Kreises nicht ausgeschlossen, da die Schule sich gewöhnlich mit knappen Mitteln behelfen muss und nur mässige Gehälter gewähren kann. Der Seminarleiter aber ist selbst bei der grössten Leistungsfähigkeit nicht vermögend, allein für alles einzustehen. Diese Bedenken Schillers sind im allgemeinen nicht abzuweisen, obwohl an einzelnen Orten die Verhältnisse günstiger liegen mögen. In Jena wenigstens habe ich in den „Oberlehrern" sehr tüchtige Männer kennen gelernt, ferner bei den Seminaristen ein recht erfreuliches Streben beobachtet und gefunden, dass gerade die Kandidaten des höheren Schulamts durch die Gemeinschaft mit den Volksschullehrern, an deren Unterrichtsweise sie Klarheit, Ruhe und überlegten Gang als erfolgverbürgend erkannten, entschieden für ihre eigene Ausbildung viel gewannen. Darum möchte ich nach den Eindrücken, die ich bei den Übungen Reins erhielt, dieses Zusammenwirken von akademisch und seminaristisch gebildeten Kandidaten meinerseits nicht prinzipiell ausschliessen, und es ist mir überraschend gewesen, dass Ziller und Vogt sich dagegen so schroff ablehnend verhalten. Auf der Wiener Enquête nämlich richtete sich die zweite Frage der Verhandlung ausdrücklich auf diesen Punkt und wurde, nachdem Ziller sich dagegen erklärt hatte, fast einstimmig verneint, Vogt aber billigt in seinem Bericht über jene Versammlung diesen Beschluss vollständig.[2]) Er kommt zu dem Dilemma: entweder verstehen die Volksschullehrer die Universitätsvorlesungen, oder sie verstehen dieselben nicht; im ersten Falle entfremden sie sich dem Volksschuldienst, im zweiten gehören sie nicht auf die Universität. Man kann diesen Schluss besonders in seinem ersten Teile, der uns hier interessiert, als richtig zugeben und doch die Sache selbst anders beurteilen, denn es giebt für tüchtige und strebsame Volksschullehrer — und aus solchen wird sich doch das Seminar stets ergänzen — noch eine Mittelstellung und eine andere Verwendung, nämlich an Bürger- und Mittelschulen und am Lehrerseminar. So will auch Sallwürk in seinem pädagogischen Staatsseminar diejenigen Volksschullehrer zulassen, welche durch ihr Wissen und durch ihr bisheriges dienstliches Wirken die Aussicht eröffnet haben, dass sie an Lehrerbildungsanstalten und als Schulaufsichtsbeamte nützliche Dienste leisten werden. Wie diese Gelegenheit erhalten sollen, sich im Unterricht an höheren Schulen zu üben, so weist er den künftigen Gymnasiallehrer anfangs in die Volksschule, dadurch hofft er die Kluft, welche zwischen höheren und niederen Schulen besteht, einigermassen auszuebnen und die Bildung eines pädagogischen Standes anzubahnen.

In Wien wurde damals (1871) die höchste Zahl der Mitglieder des Universitätsseminars auf 12 festgesetzt, und im Interesse einer sorgfältigen Einzelausbildung verdient dieser Beschluss gewiss volle Zustimmung. Hält man aber an dieser Frequenz fest, so leuchtet ein, dass, selbst wenn an

[1]) Pädag. Seminarien S. 103 f.
[2]) Jahrb. d. V. f. wiss. Pädagogik IV S. 328 f.

jeder Universität eine derartige Einrichtung geschaffen würde, dem Bedürfnis weitaus noch nicht genügt wäre.

Wir haben gesehen, wie das pädagogische Universitätsseminar notwendig und naturgemäss seine Ergänzung in einer Übungsschule findet, wie aber nicht ohne inneren Grund die akademischen Verhältnisse solcher Einrichtung gegenüber sich spröde erweisen, so dass dieselbe erst dann ihres mehr privaten Charakters entkleidet und nach staatlicher Anerkennung zu weiterer Entwicklung und grösserer Wirksamkeit geführt werden könnte, wenn die Pädagogik selbst sich verselbständigt und sozusagen eine eigene Fakultät gebildet haben würde. Hierauf ist aber weder in näherer Zukunft noch wohl überhaupt zu rechnen, wofern nicht etwa die Universität die Richtung sich zu einzelnen Fachschulen auszugestalten konsequent weiter verfolgt, was jedoch im Interesse der Wissenschaft an sich durchaus nicht wünschenswert erscheinen kann. Deshalb darf es kaum wunder nehmen, wenn einzelne Pädagogen ernsthaft daran denken, die pädagogischen Studien gänzlich ausserhalb der Universität, etwa auf eine Art Akademie oder ein Staatsseminar zu verlegen, um dann in Freiheit und, wie sie hoffen, mit der erforderlichen finanziellen Ausstattung den in der Sache selbst liegenden Bedürfnissen nach allen Richtungen hin gerecht werden zu können. Denn mit Ausnahme von Herbart, der für seine Zeit verhältnismässig reichlich unterstützt wurde, haben die Leiter solcher Universitätsseminare und Übungsschulen den völligen Mangel oder die Beschränktheit der Mittel als ein schweres Hemmnis ihrer Bestrebungen zu empfinden gehabt; Zillers Anstalt war ein privates Unternehmen und erhielt sich hauptsächlich durch freiwillige Beiträge, Stoy war nicht viel besser gestellt, und Rein muss sich dem Anscheine nach auch äusserst einschränken.

Lösten sich also die pädagogischen Veranstaltungen in der bezeichneten Art von der Universität ab, so fielen die Bedenken hinweg, welche aus dem Wesen der Universität herrühren, andere aber blieben bestehen, vornehmlich das, welches die Unzulänglichkeit der Einrichtung gegenüber dem grossen Bedürfnis betrifft. Frick hat einmal in einem Nachwort zu Reins oft angezogenem Aufsatz einen Vergleich gebraucht, der im ganzen zutreffen dürfte. Er sagt, so unentbehrlich landwirtschaftliche Versuchsstationen an den landwirtschaftlichen Akademien seien, so wenig werde man sofort die Fluren einer ganzen Provinz zu solchen Versuchen verwenden dürfen, vielmehr müsse man sich begnügen, wenn hier das dort Erprobte und Bewährte allmählich in den herkömmlichen Betrieb übergeführt werde, ihn verbessere oder umgestalte. Ebenso seien die Schulen eines Landes zunächst an das Herkommen und die durch dieses gegebenen Formen gebunden. Auch in diese sofort die doch immer nur vorläufigen Ergebnisse einer wissenschaftlichen Theorie hineinzutragen würde verwirrend, praktisch auch gar nicht ausführbar sein.

So mögen denn, das ist unser Wunsch, die Universitätsseminare auch weiterhin bestehen und gedeihen; von ihnen wird, wie es bisher schon geschehen und mit Dank anzuerkennen ist, eine kräftige Förderung der pädagogischen Wissenschaft und dadurch zugleich immer wieder ein heil-

I. Ordnung
der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen.

§ 1.

Behufs Erwerbung der Anstellungsfähigkeit an höheren Schulen haben sämtliche Kandidaten nach bedingungslos bestandener wissenschaftlicher Prüfung für ihren künftigen Beruf praktisch sich auszubilden. Die Ausbildung erfolgt unter der Leitung bewährter Schulmänner und unter der Aufsicht des Provinzial-Schulkollegiums.

Die Bestimmung in § 35, 2 der Prüfungsordnung vom 5. Februar 1887, nach welcher der Kandidat auch bei Erwerbung eines bedingten Oberlehrer- oder Lehrerzeugnisses zur Ablegung des Probejahres zugelassen wird, kommt in Wegfall.

§ 2.

Die praktische Ausbildungszeit dauert zwei Jahre und besteht aus einem Seminarjahr und einem darauf folgenden Probejahr.

A. Das Seminarjahr ist dazu bestimmt, die Kandidaten entweder an einem der vorhandenen pädagogischen Seminare oder an einer, den Zwecken des Seminarjahrs entsprechend eingerichteten höheren Lehranstalt von neun Jahrgängen bezw. der Vorschule derselben mit den Aufgaben der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf höhere Schulen und insbesondere mit der Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände bekannt zu machen, sowie durch Darbietung vorbildlichen Unterrichts und durch Anleitung zu eigenen Unterrichtsversuchen zur Wirksamkeit als Lehrer zu befähigen.

B. Das Probejahr dient vorzugsweise der selbständigen praktischen Bewährung des im Seminarjahr erworbenen Lehrgeschicks und wird in der Regel an solchen höheren Lehranstalten abgelegt, welche nicht bereits durch die Aufgaben der Seminarausbildung in Anspruch genommen sind. Ein Unterschied zwischen Anstalten mit neun Jahrgängen und solchen mit kürzerer Lehrzeit findet hierbei nicht statt.

A. Seminarjahr.

§ 3.

Die Meldung zur Ableistung des Seminarjahres haben die Kandidaten, soweit sie nicht in ordnungsmässiger Weise an einem der zur Zeit bestehenden pädagogischen Seminare Aufnahme gefunden haben, unter Beifügung des Prüfungszeugnisses bezw. einer vorläufigen Bescheinigung über die bedingungslos bestandene wissenschaftliche Prüfung spätestens vier Wochen vor Anfang des Sommer- oder Winterhalbjahrs an das Provinzial-Schulkollegium derjenigen Provinz zu richten, in welcher sie das Seminarjahr abzuleisten wünschen.

Dem Minister der Unterrichtsangelegenheiten bleibt vorbehalten, behufs Vermeidung einer Überzahl von Kandidaten in einer Provinz solche einer anderen Provinz zuzuteilen.

§ 4.

Die Überweisung der Kandidaten erfolgt zweimal im Jahre, zu Ostern oder zu Michaelis, durch das betreffende Provinzial-Schulkollegium, und zwar derart, dass die zu verschiedenen Terminen Eintretenden auch thunlichst verschiedenen Anstalten überwiesen werden. Massgebend für die Überweisung ist im übrigen allein die zweckmässige Ausbildung der Kandidaten.

Kandidaten, gegen deren sittliche Unbescholtenheit erhebliche Zweifel vorliegen, sind mit Genehmigung des Ministers der Unterrichtsangelegenheiten von der Überweisung auszuschliessen.

Das Provinzial-Schulkollegium bildet unter Beachtung der Hauptlehrbefähigung der Kandidaten und unter Berücksichtigung der für die Anleitung in der Methodik der einzelnen Fächer besonders geeigneten Lehrkräfte vor jedem Schulhalbjahr entsprechende Gruppen von Seminaristen und überweist dieselben den Anstalten mit der Massgabe, dass auf die einzelne Anstalt im Durchschnitt je sechs Kandidaten jährlich entfallen. Ein Wechsel der Anstalt innerhalb des Seminarjahrs ist nicht gestattet.

§ 5.

Der Direktor und die von dem Provinzial-Schulkollegium besonders beauftragten Lehrer tragen die Verantwortlichkeit für die planmässige Unterweisung und Übung der Kandidaten (§ 2A) nach folgenden näheren Bestimmungen:

a. Das ganze Schuljahr hindurch mit Ausnahme der Ferienzeit finden in mindestens zwei Stunden wöchentlich unter Leitung des Direktors oder auch eines der beauftragten Lehrer mit den Kandidaten planmässig geordnete pädagogische Besprechungen statt. Zu denselben haben auch die übrigen Lehrer mit Genehmigung des Direktors Zutritt. Gegenstände dieser Besprechungen sind vor allem:

Die wichtigsten Grundsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf die Aufgaben der höheren Schulen und insbesondere auf das Unterrichtsverfahren in den von den Kandidaten vertretenen Hauptfächern mit geschichtlichen Rückblicken auf bedeutende Vertreter der neueren Pädagogik (seit dem Beginn des 16. Jahrhunderts);

Regeln für die Vorbereitung auf die Lehrstunden, Beurteilung der von den Seminaristen erteilten Lektionen in persönlicher und sachlicher Beziehung, Grundsätze der Disziplin möglichst im Anschluss an individuelle Vorgänge:

kürzere Referate der Seminaristen pädagogischen und schultechnischen Inhalts (z. B. über einzelne Punkte der allgemeinen Lehrpläne, der Prüfungsordnungen, der Verhandlungen Preussischer Direktoren-Konferenzen, der amtlich veröffentlichten Speziallehrpläne höherer Schulen; über wichtigere neuere Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik, beachtenswerte Methoden, Unterrichtsmittel, Apparate, Grundsätze der Schulhygiene u. s. w.);

eine drei Monate vor Schluss des Seminarjahrs von jedem Seminaristen einzuliefernde Arbeit über eine vom Direktor gewählte konkrete pädagogische oder didaktische Aufgabe.

Die Bestimmung der Ordnung im einzelnen und der Art der Unterredungen bleibt dem Vorsitzenden überlassen.

b. In engem Zusammenhang mit diesem Lehrgang findet eine geordnete praktische Beschäftigung der Seminaristen statt. Dieselbe besteht zunächst in dem Besuch von Unterrichtsstunden des Direktors, und der von diesem bezeichneten Lehrer, dann in eigenen unterrichtlichen Versuchen nach besonderer Anweisung.

Die letzteren beginnen im zweiten Vierteljahr und erstrecken sich anfangs auf dem Umfang und der Zeit nach eng begrenzte, später allmählich erweiterte Lehraufgaben, für welche der Seminarist nach Anweisung des beaufsichtigenden Lehrers sich, soweit der Unterrichtsstoff es zulässt, schriftlich vorzubereiten hat.

Den Lehrversuchen eines Seminaristen wohnen auch die übrigen bei, soweit der Direktor nichts anderes bestimmt.

Die Unterrichtserteilung der Seminaristen vollzieht sich unter steter Leitung des Direktors oder eines der beauftragten Lehrer und ist für jeden Seminaristen auf zwei bis drei Stunden wöchentlich zu bemessen.

Den Kandidaten ist Gelegenheit zu geben, sich mit dem Gebrauch der Unterrichtsmittel, besonders für Naturwissenschaften und Geographie, vertraut zu machen.

Auch sind die Kandidaten thunlichst an der Leitung von Arbeits- und Spielstunden zu beteiligen, sowie zu dem Turnunterricht und zu Schulausflügen heranzuziehen.

Soweit die örtlichen Lehreinrichtungen es gestatten, empfiehlt sich das zeitweise Hospitieren an Lehrerseminaren und Volksschulen.

Wie Direktor und Lehrer gehalten sind, dem zum Besuch ihrer Lehrstunden verpflichteten Seminaristen Aufschluss über den Stand der Klasse, die gesteckten Lehrziele im ganzen und die gestellten Lehraufgaben im einzelnen, sowie über die Art der Lösung zu geben, so werden dieselben es sich auch angelegen sein lassen, den Kandidaten teils unmittelbar nach der Stunde, teils in den Seminarbesprechungen (§ 5a) auf diejenigen Mängel aufmerksam zu machen, welche derselbe in dem eigenen Unterricht bezüglich der Vorbereitung, des Unterrichtsverfahrens und der erziehlichen Behandlung der Schüler oder der eigenen Haltung vor der Klasse gezeigt hat.

Die beauftragten Lehrer sind verpflichtet, ihre besonderen Wahrnehmungen dem Direktor am Ende jedes Monats mitzuteilen und dessen Weisungen einzuholen.

c. Zu den regelmässigen Klassenprüfungen, sowie zu den Verhandlungen der Lehrerkonferenz sind in der Regel alle Seminaristen als Zuhörer zuzuziehen; soweit Schüler dabei in Betracht kommen, welche sie unterrichtet, haben die Kandidaten auf Erfordern Auskunft zu geben.

§ 6.

Der Direktor und die mit der Anleitung der Seminaristen beauftragten Lehrer werden in ihrer eigenen Unterrichtserteilung erforderlichenfalls erleichtert.

§ 7.

Vier Wochen vor Ablauf des Seminarjahrs erstattet der Direktor auf Grund seiner eigenen Beobachtungen und der Urteile der beauftragten Lehrer an das Provinzial-Schulkollegium einen Bericht über die Führung der Kandidaten, ihre Thätigkeit während des Jahres, das von jedem Einzelnen bekundete Streben und die erreichte Stufe der praktischen Ausbildung. In diesem Bericht sind besondere Beweise der Tüchtigkeit der Kandidaten

ebensowenig zu verschweigen, wie auffallende Mängel der Führung, des Strebens und der Leistungen. Dem Berichte beizufügen sind die pädagogischen Arbeiten der Kandidaten mit dem Urteil des Direktors (§ 5a) und die Meldungen der Kandidaten zum Probejahr.

Bei der Meldung können die Kandidaten hinsichtlich des Orts des abzuhaltenden Probejahrs, welches in der Regel in derselben Provinz wie das Seminarjahr abzuleisten ist, Wünsche zum Ausdruck bringen, welche das Provinzial-Schulkollegium, sofern es sich um die Erleichterung des Unterhalts der Kandidaten oder um ihre Fortbildung handelt, thunlichst berücksichtigen wird.

Das Provinzial-Schulkollegium hat solchen Kandidaten, welche es in Übereinstimmung mit dem Bericht des Direktors für ungeeignet zum Lehrerberuf hält, den Rat zu erteilen, von der begonnenen Laufbahn Abstand zu nehmen.

B. Probejahr.

§ 8.

Auf Grund der im § 7 bezeichneten Meldungen überweist das Provinzial-Schulkollegium die Kandidaten zur Fortsetzung ihrer Vorbereitung einer der im § 2B bezeichneten Anstalten, wobei zu beachten ist, dass an Schulen mit neun Jahrgängen nicht mehr als drei, an solchen mit kürzerer Lehrzeit nicht mehr als zwei Kandidaten gleichzeitig beschäftigt werden dürfen. Bei dieser Zuweisung sind dem Dirigenten die in dem Seminarjahr erzielten Erfolge der Kandidaten und etwaige besondere Vorzüge oder Mängel derselben kurz mitzuteilen (§ 7).

Ein Wechsel der Anstalt im Probejahr ist nur ausnahmsweise mit Genehmigung des Provinzial-Schulkollegiums zulässig.

§ 9.

Die Kandidaten sind unter genauer Beachtung ihrer Lehrbefähigung sofort mit grösseren zusammenhängenden Lehraufgaben zu betrauen und mit acht bis zehn Stunden wöchentlich zur unentgeltlichen Unterrichtserteilung heranzuziehen.

Diese Thätigkeit vollzieht sich unter Leitung des Dirigenten der Anstalt und derjenigen Ordinarien und Fachlehrer, in deren Klassen die Kandidaten unterrichten bezw. deren Stunden sie stellvertretend übernehmen.

Die Ordnung der gesamten Beschäftigung der Kandidaten bestimmt der Dirigent, welcher dabei im allgemeinen darauf zu halten hat, dass denselben Gelegenheit gegeben wird, in mehreren Fächern und auf mehr als einer Klassenstufe zu unterrichten, und insbesondere, dass Kandidaten, deren Hauptlehrbefähigung auf Naturwissenschaften und Erdkunde sich erstreckt, behufs Übung im Gebrauch von Anschauungsmitteln und der gewöhnlichen Apparate auf längere Zeit einem geeigneten Lehrer überwiesen werden.

§ 10.

Der Dirigent und die Lehrer der Anstalt, deren Unterricht der Kandidat zeitweise stellvertretend übernimmt, haben sich stets gegenwärtig zu halten, dass der einzige Zweck der Zuweisung die möglichste Förderung des letzteren in seiner praktischen Ausbildung, nicht aber die Erleichterung der betreffenden Lehrer ist.

Zu dem Ende haben die Dirigenten den Kandidaten sogleich bei ihrem Eintritt die ihnen gestellten Aufgaben genau zu bezeichnen, sie mit der Disziplinarordnung der Schule bekannt zu machen und unter Berücksichtigung der Mitteilungen des Provinzial-Schulkollegiums über den Erfolg des Seminarjahrs (§ 7) mit den nötigen Ratschlägen und Weisungen zu versehen.

Demnächst werden die Dirigenten die Führung und die Thätigkeit der Kandidaten überwachen, diese in ihren Lehrstunden öfters besuchen und auf etwaige Missgriffe aufmerksam machen, nötigenfalls auch unter Hinweis auf die Folgen der Nichtbeachtung (§§ 16, 17) ernste Mahnungen ihnen zukommen lassen.

Die mit der Leitung beauftragten Lehrer sind verpflichtet, den Lehrstunden der Kandidaten während des ersten Vierteljahrs regelmässig, später mindestens zweimal monatlich beizuwohnen, etwaige Korrekturen derselben öfters zu prüfen und ihnen ausserhalb der Unterrichtsstunden die nötig scheinenden Bemerkungen zu machen.

Allmonatlich werden nach Schluss der üblichen Konferenzen die betreffenden Lehrer ihre Beobachtungen über die Thätigkeit der ihnen überwiesenen Kandidaten und das Streben derselben dem Dirigenten vortragen und das weiter Erforderliche mit ihm besprechen.

§ 11.

Der Kandidat, welcher durch den Dirigenten mit der zeitweisen Beaufsichtigung und Förderung einzelner Schüler beauftragt wird, hat dem Ordinarius der Klasse seine Beobachtungen mitzuteilen und dessen Ratschläge einzuholen.

§ 12.

An einzelnen von dem Dirigenten besonders bezeichneten Lehrstunden haben die Kandidaten zuhörend teilzunehmen; ebenso sind dieselben verpflichtet, den üblichen Klassen-

prüfungen und den Lehrerkonferenzen nach Anordnung des Dirigenten beizuwohnen und bei Feststellung der Zensuren der von ihnen beaufsichtigten oder unterrichteten Schüler unter Revision des Klassenordinarius ihre Stimme abzugeben.

§ 13.

Wo die Verhältnisse der Anstalt es dringend erheischen, können die Kandidaten mit Genehmigung des Provinzial-Schulkollegiums bis zu zwanzig Stunden wöchentlich herangezogen werden; sie erhalten dann eine angemessene Vergütung.

In diesem Falle ist ihnen in der Lehrerkonferenz volles Stimmrecht in allen Fragen einzuräumen, welche die von ihnen geführte Klasse oder die von ihnen unterrichteten Schüler betreffen.

§ 14.

Zum Erweise des erreichten Masses pädagogischer Einsicht haben die Kandidaten gegen Ende des Probejahrs einen Bericht über ihre eigene unterrichtliche Thätigkeit dem Dirigenten einzureichen.

§ 15.

Am Schlusse des Probejahrs erstattet der Dirigent einen ähnlichen Bericht an das Provinzial-Schulkollegium, wie in § 7 vorgesehen. Demselben ist die in § 14 erwähnte Arbeit beizufügen.

§ 16.

Das Provinzial-Schulkollegium stellt demnächst auf Grund der Berichte der Dirigenten über das Seminarjahr und das Probejahr und auf Grund etwaiger Beobachtungen seiner Departementsräte das Urteil über den Verlauf und den Erfolg der gesamten zweijährigen praktischen Ausbildung fest und erkennt den Kandidaten die Anstellungsfähigkeit entweder zu oder ab.

Für die eigenen Akten hat das Provinzial-Schulkollegium sein Urteil kurz zu begründen und demselben die betreffenden Abschnitte der Berichte der Dirigenten beizufügen.

§ 17.

Dem für anstellungsfähig erklärten Kandidaten ist über seine praktische Ausbildung ein nach einem besonderen Formulare auszufertigendes Zeugnis auszuhändigen, worin nur enthalten ist: das Nationale des Kandidaten mit Angabe der Konfession oder Religion, der äussere Verlauf seiner praktischen Vorbildung und die Bemerkung über die zuerkannte Anstellungsfähigkeit.

Dies Zeugnis ist als Ergänzung zu dem über die wissenschaftliche Prüfung bei jeder Bewerbung um eine Lehrerstelle mit vorzulegen.

Die Versagung der Anstellungsfähigkeit ist insbesondere auszusprechen, wenn der Kandidat nach seiner bisherigen Thätigkeit wegen grossen pädagogischen Ungeschicks oder fortgesetzten Unfleisses unter Nichtbeachtung erfolgter Warnungen oder wegen erheblicher sittlicher Mängel oder wegen körperlicher Gebrechen zur Bekleidung des Amtes eines Jugendlehrers unbrauchbar erscheint.

Der desfallsige Beschluss des Provinzial-Schulkollegiums ist dem Kandidaten samt den Entscheidungsgründen mitzuteilen.

§ 18.

Bezüglich der durch die Provinzial-Schulkollegien nach Ostern oder Michaelis an den Minister zu erstattenden Gesamtberichte über die vollendete praktische Vorbildung der Kandidaten ergehen besondere Bestimmungen.

§ 19.

Der Minister der Unterrichts-Angelegenheiten behält sich vor, in einzelnen Fällen, insbesondere bei Berufung von Geistlichen als Religionslehrer höherer Schulen, von der Ableistung der zweijährigen praktischen Ausbildung zu entbinden.

§ 20.

Verhandlungen mit den übrigen deutschen Bundesregierungen wegen Abänderung der durch diesseitige Verfügung vom 28. April 1875 angeordneten Anerkennung ihrer Zeugnisse über das Probejahr bleiben vorbehalten.

§ 21.

Alle dieser Ordnung entgegenstehenden Bestimmungen sind aufgehoben.

Berlin, den 15. März 1890.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten.
von Gossler.

Redeformen, Übersetzen und Erklären, sachliche Untersuchungen und Zusammenfassungen; hier stetige Prüfung der eben genannten Kategorien auf ihren Wert und ihre Verwendbarkeit im Unterricht, Erörterung über Stoffauswahl, bei eventueller passiver Teilnahme am Unterricht praktische Erprobung einzelner der genannten Betrachtungen und sonstige Belehrungen über die Unterrichtsthätigkeit.[1])

Diese Übungen ähneln denen eines philologischen Proseminars und stellen doch eine ziemliche Belastung der Kandidaten dar, einen grossen unmittelbaren Erfolg möchte ich mir davon nicht versprechen, denn überall wird auf den Unterricht der obersten Klassen Bezug genommen, zu dessen Erteilung die Anfänger erst nach Verlauf mehrerer Jahre gelangen. Eine direkte Verwertung des in den Übungen gewonnenen Wissens ist demnach ausgeschlossen, mit Ausnahme der Physik, wo Theorie und Praxis sich wirklich ergänzen können.[2]) Das Giessener Seminar hat allerdings von vornherein die Bestimmung gehabt, zugleich die fachwissenschaftliche Ausbildung seiner Mitglieder weiter zu fördern, und anfänglich auch darauf bezügliche Abhandlungen verlangt, für deren Beurteilung man die Universitätsprofessoren hoffte heranziehen zu dürfen; später hatte Schiller in Übereinstimmung mit dem Verfahren von Hampke (Göttingen) und Weicker (Stettin) diese Forderung fallen lassen, aber jene theoretischen Übungen behält er nicht bloss bei, sondern gedenkt sogar, dieselben noch weiter zu entwickeln und darin allmählich zu immer befriedigenderen Erfolgen zu gelangen.[3])

Ich meine, man sollte in diesem Punkte auch von der ganzen Anleitung im Seminar eine Wirkung erwarten, wo die allgemeinen Grundsätze der Methodik eingehend besprochen und im Betriebe der einzelnen Gegenstände praktisch veranschaulicht werden, wo jede angehörte oder selbst erteilte Unterrichtsstunde der kürzeste und wirksamste, darum also der beste Weg der Belehrung über schulmässige Anwendung der Wissenschaft ist. Nicht minder sollte man auch der späteren Praxis vertrauen, die den nach genossener seminaristischer Anleitung hoffentlich besonders strebsamen und bildungseifrigen jungen Lehrer immer weiter in die Tiefe pädagogischer Arbeit führen wird. Wo bleibt denn überdies bei den sonstigen Aufgaben die Zeit, um das fachwissenschaftliche Gebiet zu pflegen, und zwar sowohl für den Leiter des Seminars und seine Mitarbeiter, die so wie so eine belangreiche Leistung zu bewältigen haben, wie für die Kandidaten, die man, wenn ihre Kraft auch ernsthaft in Anspruch genommen werden soll, doch nicht geradezu überbürden will?

Aus diesen Gründen ist es durchaus zu billigen, wenn die preussische Verordnung über das Seminarjahr fachwissenschaftliche Übungen ausschliesst. Dagegen haben die dort geforderten pädagogischen Besprechungen einen um so grösseren Wert, als durch sie der Einwand derjenigen Gegner beseitigt wird, welche behaupten, dass es, wenn das pädagogische Seminar nicht an die Universität direkt angegliedert sei, zwischen

---

[1]) Lehrproben Heft 35.
[2]) Vgl. Noack in der Zeitschr. f. phys. u. chem. Unterricht von Poske III, 104.
[3]) Pädag. Seminarien S. 97.

Theorie und Praxis eine weite Kluft gebe, welche die gegenseitige Beeinflussung hindere. Soll aber die Unterweisung, die wir wünschen, an das Universitätsstudium anknüpfen, so muss genau festgestellt werden können, was die Kandidaten an Kenntnissen von dort mitbringen, und was man demnach bei der Anleitung voraussetzen dürfe; so sehen wir uns hier noch einmal auf die Notwendigkeit eines geordneten Ganges philosophischer und pädagogischer Vorlesungen und zweckmässiger Bestimmungen der Prüfungsordnung zurückverwiesen. Unerlässlich erscheint ein eingehendes Studium der Logik, Psychologie und Ethik, und darüber muss die Staatsprüfung die Kenntnisse gründlich ermitteln. Auch Geschichte der Pädagogik und vielleicht allgemeine Pädagogik ist zu hören, aber ohne dass diese Fächer Gegenstände jener Prüfung werden, hierin soll der Kandidat seine Kenntnis und Einsicht erst durch die Praxis vertiefen, um dann in der zweiten Prüfung von seiner pädagogischen Bildung Rechenschaft abzulegen. Hierhin weist Perthes auch die Psychologie und Ethik in der Erwartung, dass die Kandidaten diese Studien an der von ihm geplanten Akademie unter der Leitung des Direktors treiben, der mit den genannten Wissenschaften in gleichem Masse vertraut sein soll wie der betreffende Universitätsprofessor. Nach meiner Ansicht gehören diese Studien durchaus auf die Universität, als deren zentrales Fach Perthes selbst übrigens die Philosophie bezeichnet; hier sind sie in Vorlesungen, in Seminaren oder wissenschaftlichen Vereinigungen zu pflegen. Kein Gymnasialdirektor ist an sich befähigt, die in Rede stehenden Disziplinen voll zu vertreten, genug, wenn er ihre Fortschritte im allgemeinen verfolgt und für seine pädagogische Thätigkeit verwertet; als Leiter eines Seminars würde es ihm überdies auch an Zeit gebrechen, hierüber zusammenhängende Vorträge zu halten und Prüfungen anzustellen.

Schiller liest an der Universität regelmässig über Geschichte der Pädagogik und über die allgemeinen Grundsätze der Methodik, also mit glücklichem Ineinandergreifen, weil beide Gebiete sich gegenseitig abspiegeln; er ist ferner als Examinator über das Mass von Wissen, mit dem die Kandidaten in sein pädagogisches Seminar eintreten, völlig unterrichtet und kann schon allein durch seine Person das Zusammenwirken von Universität und Schule gewährleisten. Das sind aber so eigenartig günstige Verhältnisse, dass sie keine Grundlage für allgemeine Vorschläge abgeben. Darf er nun auf diesem Gebiete mit zutreffenden Voraussetzungen rechnen und einer neuen Unterweisung entbehren, so erachtet er es hingegen für notwendig, die Grundbegriffe der Psychologie und Ethik nochmals kurz zusammenzufassen und ihre Anwendung auf die pädagogischen Fragen zu lehren, er bezieht sich dabei auf den betreffenden Abschnitt seines Handbuches und verwendet darauf durchschnittlich 24 bis 30 Stunden.

Eine so ausgiebige und vollständige theoretische Unterweisung, wie sie Schiller erteilt, wird wohl kaum in einem anderen Gymnasialseminar anzutreffen sein. Anderseits darf sich die Theorie doch nicht ganz auf gelegentliche Erörterungen beschränken, sondern hat nach einer gewissen systematischen Zusammenfassung zu streben, die das Wesentlichste enthält

und durch Privatstudien, namentlich nach der geschichtlichen Seite hin, ergänzt werden kann. Hierzu durch Aufgabe mündlicher Referate und kurzer schriftlicher Ausarbeitungen anzuregen, bieten sich dem Seminarleiter Anlässe genug, und die Erfahrung wird ihm sehr bald Begrenzung und Gang für den Inhalt der pädagogischen Besprechungen an die Hand geben, weil die Bedürfnisse für jeden Jahrgang nicht erheblich von einander abweichen. Die Fächer, auf welche alle festgelegten methodischen Grundsätze in Beziehung gesetzt werden, mögen je nach der Zusammensetzung des Seminars, wo in einem Kursus vielleicht Mathematiker, in einem anderen Neusprachler ganz fehlen, von Jahr zu Jahr wechseln, aber jene selbst bilden immer wieder den Ausgangspunkt und sind auch im Laufe jedes einzelnen Kursus unausgesetzt ins Bewusstsein zurückzurufen, damit sie gegenüber aller blossen Tradition und Routine, in die der Kandidat möglicherweise binnen kurzer Frist an einer anderen Schule sich versetzt sieht, festes Eigentum und sicherer Standpunkt werden.

Die preussische Verordnung trifft mit den zwei Wochenstunden, die dafür anberaumt werden, das richtige Mindestmass und wählt zur Bezeichnung dieser Unterweisung einen glücklichen Ausdruck, wenn sie von „planmässig geordneten pädagogischen Besprechungen" redet. Bei aller Freiheit ist doch auch Regel und Ziel und ebenso angemessen Inhalt und Umfang bezeichnet, indem als Gegenstand dieser Besprechungen in erster Linie folgendes aufgeführt wird: Die wichtigsten Grundsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf die Aufgaben der höheren Schulen und insbesondere auf das Unterrichtsverfahren in den von den Kandidaten vertretenen Hauptfächern mit geschichtlichen Rückblicken auf bedeutende Vertreter der neueren Pädagogik. In solchen unmittelbaren Zusammenhang mit der Theorie gesetzt, gewinnt insbesondere die Geschichte der Pädagogik erst rechtes Leben und Verständnis. Hat der Student dieselbe auf der Universität wie eine Art Litteraturgeschichte behandeln hören, so wird sie jetzt dem jungen Lehrer, um einen treffenden Ausdruck Kehrs zu gebrauchen, zu einem Stück „Schulpraxis". Ebenso aber soll ihm die Theorie der Pädagogik nicht vorgetragen oder an der Hand eines bestimmten Lehrbuches Abschnitt für Abschnitt dargelegt werden; er soll sie vielmehr, wenn auch unter Anleitung des Direktors, mit selbstthätiger Beteiligung aus konkreten Beispielen der Praxis auf induktivem Wege gewinnen, in ihrer psychologischen Begründung prüfen und klar erkennen und sie wiederholt als Gesetz die Praxis beherrschen sehen, um sie endlich selbst bei eigenen Unterrichtsversuchen verwerten zu lernen. Bei solchem Verfahren, wo auf Beobachtung Erkenntnis und auf Erkenntnis Probe folgt, stehen Theorie und Praxis, wie sie es ihrer Natur nach sollen, in einem unlöslichen Zusammenhange, erst so erhält die mitten in die Schule hineingestellte seminaristische Anleitung ihren vollen Wert und eine bleibende Wirkung für die spätere Berufsthätigkeit, denn es handelt sich dann nicht mehr um Aneignung eines äusseren Wissens, sondern innerer Überzeugung und klarer Grundsätze, die der Kandidat in der Ausübung der Lehrkunst bewähren mag. Selbstverständlich wird dabei vorausgesetzt, dass der Leiter des Seminars ein tüchtig durchgebildeter Päda-

goge ist, und dass an seiner Anstalt sich reichliche Gelegenheit bietet, den Kandidaten vorbildlichen Unterricht zu zeigen; auf diese beiden Bedingungen einer befriedigenden Lösung der Seminaraufgabe werden wir noch weiter unten zurückkommen.

7. Die Herbartische Didaktik. Wir stehen vor dem wichtigen Punkte, an dem die Gegner der seminaristischen Vorbildung des höheren Lehrerstandes mit ihren Einwürfen einzusetzen pflegen. Sie befürchten die Gefahr einer einseitigen Richtung, die, gerade wenn der Direktor eine energische und imponierende Persönlichkeit sei, das Recht und die Freiheit der Individualität unterdrücken könne; sie sehen die Herrschaft eines zu weit getriebenen Formalismus voraus, zumal wenn die Herbartische Pädagogik unbedingt auf den Thron erhoben werde, was nach ihrer Ansicht deshalb zu besorgen sei, weil es allerdings auf die Bestrebungen der Schulmänner Herbartischer Richtung zurückgeführt werden müsse, wenn die Frage der Lehrerbildung durch die Behörde in neuerer Zeit eine so energische Förderung erfahren habe. Dass die Kandidaten nicht an ein bestimmtes System gebunden oder gewissermassen darauf verpflichtet werden dürfen, ist rückhaltlos zuzugeben, aber anders steht die Sache, wenn jene uns die Einführung der Kandidaten in ein pädagogisches System überhaupt verwehren wollen. Mit einzelnen Winken und Fingerzeigen kann sich eine seminaristische Anleitung nicht begnügen, das hat es im Probejahr schon gegeben, und das hat eben nicht ausgereicht; jetzt gilt es, einerseits die Lehre zu vertiefen, anderseits über die einzelnen Regeln hinaus zu einer gewissen Geschlossenheit zu kommen, denn wie eins aus dem anderen folgt und allmählich das Ganze in seiner wissenschaftlichen Begründung und in seinem Zusammenhange sich herausstellt, so gewinnt auch das Einzelne erst rechte Bedeutung durch sein Verhältnis zu den anderen Teilen und in der Beleuchtung unter allgemeinen Gesichtspunkten. Jene Befürchtungen, deren wir oben gedachten, sind zum mindesten arge Übertreibungen und erscheinen als Ausfluss einer naturgemässen Unbehaglichkeit, die immer da beobachtet wird, wo etwas Neues sich geltend macht und Änderungen hergebrachter Lebensformen herbeiführt; sie zu zerstreuen, etwa durch Hinweis auf die Gegenwirkung gegen die einseitige Methode, welche in den Unterrichtsstoffen oder in den Bedingungen des Klassenunterrichts liegt, kann hier nicht unsere Aufgabe sein. Die Erfahrung wird am besten Klärung und Beruhigung wirken.

An Herbarts Pädagogik lässt sich nicht vorbeigehen, eine Beschäftigung mit ihr ist unumgänglich nicht etwa bloss aus historischem Interesse, sondern weil sie grundlegenden und bleibenden Wert hat. Um mich hierbei nicht zu lange aufzuhalten, darf ich auf die drei sächsichen Direktorenkonferenzen von 1883, 1886 und 1889 Bezug nehmen, welche mit einer gewissen Folgerichtigkeit nacheinander diese Fragen behandelten: 1. Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? 2. Wie ist entsprechend der Forderung, „dass die häusliche Beschäftigung in keinem Falle als Ersatz dessen benutzt werden darf, was die Lehrstunden bieten können und sollen, sondern als Fortsetzung und ergänzender Abschluss

des Erfolges der Lehrstunden" in den einzelnen Fächern und auf den verschiedenen Stufen im Unterricht zu verfahren? 3. Wie ist die pädagogische und didaktische Vorbildung der Kandidaten des höheren Schulamts am zweckmässigsten zu gestalten?

Schon die Besprechung der ersten beiden Fragen musste sich natürlich auf das Thema der Lehrerbildung zuspitzen, da für methodischen Unterricht eben methodische Schulung der Kandidaten als notwendige Vorbedingung erscheint. Nun ist es lehrreich zu beobachten, wie trotz der überwiegenden Zustimmung zu den Herbartischen Grundsätzen, die sich auf der ersten und zweiten Versammlung bekundete, zuletzt, als die Sache gewissermassen zur vollen Entscheidung geführt werden sollte, die Referate und Korreferate der einzelnen Schulen doch noch einmal einen zum Teil lebhaften Widerstand verrieten. Demgegenüber berührt die Besonnenheit der Hauptreferenten Leuchtenberger (Erfurt) und Paulsieck (Magdeburg) sehr wohlthuend, und es wird von Interesse sein, eine uns hier direkt angehende Äusserung des ersteren anzuführen. Er sagt: „Ich bin allerdings vor allem der Meinung, dass die vernünftigen Grundregeln der Pädagogik und Didaktik nicht abhängig sind von irgend einem bestimmten philosophischen System; anderseits aber wird jede wissenschaftliche Behandlung der Pädagogik, auch eine einseitige, immerhin tiefer in die Sache hineinführen, und der in Rede stehenden Richtung darf man doch nachsagen, dass sie in ihren Hauptergebnissen mit den vernünftigen pädagogisch-didaktischen Grundregeln nicht in Widerspruch steht, dieselben vielmehr ihrerseits begründet und ihre Vernünftigkeit zum klaren Bewusstsein bringt." Das heisst sehr vorsichtig und mit einer gewissen Zurückhaltung und doch im Grunde in unserm Sinne gesprochen; wer dieselben Ansichten mit grösserer Wärme vorgetragen zu hören wünscht, kann die betreffenden Ausführungen Muffs in der Zeitschrift für Gymnasialwesen nachlesen, auf welche bereits früher verwiesen worden ist.[1])

Nun handelt es sich weder Herbart noch einem anderen Pädagogen gegenüber um ein blindes jurare in verba magistri, um eine bedingungslose Unterwerfung unter die von ihnen überlieferten Regeln. Diese sind umbildungs- und verbesserungsfähig in demselben Grade, wie die Unterrichtskunst entwicklungsfähig bleibt, und wir dürfen auch über den Sätzen, welche die abstrakte Didaktik von allgemein philosophischen Gesichtspunkten aus aufstellt, durchaus nicht die Belehrungen, welche Fachgelehrte vom Standpunkte ihrer Wissenschaft aus geben, gering achten. Selbst ein O. Willmann erkennt an, dass die Didaktik, sobald sie sich einer Fachwissenschaft, z. B. der Theologie oder Philologie, annähere, einen stärkenden und erfrischenden Einfluss erfahre, und verspricht sich für sie von solchem Umgange eine gedeihliche Entwicklung; anderseits aber betont er, dass keinerlei fachwissenschaftliche Lehranweisung das ersetzen könne, was Herbart biete, nämlich „die weitblickende Vertretung der Gesamtaufgabe des Unterrichts, die nachdrückliche Forderung, dass seine Einwirkungen sich in dem einen Gedankenkreis des Zöglings zusammen-

---

[1]) Besonders XXXXVI (1892) S. 331 f.

finden und zu einem Totaleffekt verschmelzen müssen, der nicht mehr bloss ein intellektueller, sondern ein ethischer ist." „Gerade an dem wunden Punkte der modernen Schulbildung, bis zu dem die spezialisierte Betrachtung gar nicht vordringt, setze Herbart seine Instrumente an; wenn eines oder das andere davon mit einem neuen vertauscht werden müsste, ja selbst wenn die Führung des Schnittes eine andere sein müsste, würde noch nicht daraus folgen, dass die Operation aufzugeben sei."[1])

Und noch eins. Die didaktischen Grundsätze, von deren Aneignung und Verwertung wir reden, sind gar nicht so neu und fremdartig, wie sie vielen erscheinen. Zunächst beherrschen sie im grossen und ganzen die Praxis der Volksschule, und die dort hochentwickelte Technik des Unterrichts hat sich wesentlich darauf gegründet. Nun wäre es freilich verkehrt, die Unterschiede der höheren und niederen Schulen ganz übersehen und völlige Gleichheit der Methode für beide herstellen zu wollen, aber noch viel verkehrter, um jener Unterschiede willen, jede Annäherung an den Elementarunterricht vornehm abzulehnen und die vielen fruchtbaren Berührungspunkte, die gerade den wissenschaftlichen Pädagogen einleuchtend sein müssten, abzuweisen. Wir können uns also das Urteil, das Wiese in seinen „Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen" hierüber ausgesprochen hat, im ganzen gefallen lassen: „Die geringe Zahl und Einfachheit der Lehrgegenstände der Volksschulen erleichtert die Aneignung eines bestimmt vorgezeichneten methodischen Verfahrens. In den höheren Lehranstalten fordert schon die grössere Mannigfaltigkeit, der weitere Umfang und der tiefere Gehalt der Objekte viel mehr Freiheit und wehrt jede Überschätzung einer irgendwie gegebenen Methode ab: Persönlichkeit und wissenschaftlicher Geist ist da wichtiger als geschulte Fertigkeiten." Der Schlusssatz allerdings ist mit Vorsicht aufzunehmen und vor einseitiger Auffassung desselben entschieden zu warnen.

Dazu kommt, dass auch die methodischen Bestrebungen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens, obwohl oft unbewusst und andere Ausgangspunkte nehmend, doch Forderungen und Ziele aufgestellt haben, die mit jenen zusammentreffen; ich brauche nur an Perthes zu erinnern, der sich ausdrücklich auf Herbartische Grundsätze beruft. Fast möchte es danach scheinen, als stünden beide Richtungen, die abstrakt methodische und die fachwissenschaftliche, sich hauptsächlich deshalb fremd gegenüber, weil für die einzelnen Operationen des Unterrichts eine verschiedene Terminologie beliebt wird, aber es kommt doch auf die Benennung wenig an, und es ist ja jedem bekannt, dass die Herbartianer selbst darin vielfach von einander abweichen und dass von den neueren im wesentlichen mit dem früheren Gebrauch dunkler oder wenigstens nicht leicht verständlicher Namen gebrochen worden ist. Keinenfalls darf eine solche Äusserlichkeit uns hindern, jene eben erwähnten Anfänge besonnen weiter zu verfolgen und unsere Didaktik auf den bewährten Herbartischen Ergebnissen aufzubauen, damit der höhere Unterricht immer mehr über einen traditionellen Betrieb zu einer zielbewussten, kunstvollen Thätigkeit sich erhebe.

---

[1]) Didaktik I S. 92.

Wollten wir der noch vorhandenen Abneigung dagegen auf den Grund gehen, so würden wir entdecken, dass es sich um Ausgleichung und Vermittlung zweier Gegensätze handelt, die mehr in einem Gefühl als in einem Urteil wurzeln, und die deshalb nur solange aufrecht zu erhalten sind, als man die Sache aus der Ferne und mit einer Art Misstrauen betrachtet. Wir sind von Haus aus geneigt, der unmittelbar wirkenden Persönlichkeit alles zu überlassen und methodische Anweisung als einen Zwang zu empfinden, unter dem diese Wirkung verkümmern müsse; trotzdem kann sich niemand der Einsicht verschliessen, dass dieser Subjektivismus oder Naturalismus, wie wir es nennen wollen, so schöne Erfolge er auch im einzelnen erzielen mag, doch zu Verfehlungen und Einseitigkeiten führt, und zwar vornehmlich aus dem Grunde, weil er den geistigen Standpunkt des Schülers, seine Auffassungsfähigkeit und seine Eigenart zu wenig berücksichtigt.[1]) Daher rühren dann die didaktischen Experimente, die Ungleichmässigkeiten in den Leistungen, der Mangel an lebendigem Interesse bei den Schülern, die Klagen des Publikums über Überbürdung, welche unser höheres Schulwesen in Missachtung bringen. Hören wir hierüber ein gutes Wort aus alter Zeit, nämlich das Urteil, das Helwig in dem Giessener Bericht über die Methode des Ratichius abgiebt. „Es ist nicht genug," sagt er, „dass einer von Natur eine bessere Gab zu lehren und unterscheiden hat als ein anderer, denn die Natur thut zwar viel, aber wenn die Kunst dazu kommt, alsdann kann die Natur viel sicherer, gewisser und vollkommener ihre Wirkung thun."[2])

Dass demgegenüber durch einseitige Überschätzung der Methode der Unterricht in die Gefahr einer Mechanisierung und Schematisierung geraten kann, geben wir zu, aber wir wollen und sollen auch dem Lehrer Freiheit der Bewegung und Bethätigung seiner Eigenart wahren, wir halten dies aus voller Überzeugung, je höher die Stufe ist, auf der er lehrt, desto mehr für wirkungsvoll und verlangen nur dies, dass sein Unterricht nicht bloss auf genauer wissenschaftlicher Kenntnis des Gegenstandes, sondern auch auf gesunder pädagogischer Einsicht beruhe und das letztere Moment als dem ersteren gleichberechtigt zur Geltung bringe. So hat denn schon seiner Zeit Mützell die Befürchtungen, welche sich an methodische Vorbildung der Schulamtskandidaten knüpfen, sehr verständig beschwichtigt; er meint, wenn einmal in der seminaristischen Anleitung eine einzelne Persönlichkeit oder eine Lieblingsidee selbst ohne tieferen Grund sich geltend machen sollte, so läge das Korrektiv dafür im praktischen Schulleben und in der Wissenschaft.[3])

8. **Die Herbartische Didaktik** (Fortsetzung). Es mag gestattet sein, das Gesagte an einem oft besprochenen und angegriffenen Punkte der „Methode" noch klarer zu beleuchten. Es ist dies das Kapitel der

---

[1]) Was Rothfuchs z. B. in seinen „Bekenntnissen aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts" (S. 156 ff.) über das Recht und den Wert der Persönlichkeit sagt, unterschreiben wir, glauben aber, dass eine auf Studium und Einsicht ruhende Methode sich sehr gut damit verträgt.

[2]) Mitgeteilt von Schiller, Verhandlungen der Giessener Philologenversammlung S. 3 f.

[3]) a. a. O. S. 111.

Formalstufen, das ich zum Teil bei meinen obigen Ausführungen eben deswegen schon im Sinne gehabt habe, weil hier ein festgeregelter Gang dem Lehrer Schritt für Schritt weiter hilft, ihn zu genauer Durchdringung des Lehrstoffes nach bestimmten Gesichtspunkten nötigt, aber auch gerade darum die Befürchtung eines schematischen Zwanges zu rechtfertigen scheint. Wir beantworten drei Fragen: 1. Kann der Unterricht nach den Formalstufen schablonenhaft werden? 2. Sind die Formalstufen etwas absolut Neues? 3. Wie ist ihre Anwendung zu gestalten?

Die erste Frage bejahen wir unbedenklich, geben aber denen, welche daraus vorschnell ihre Verwerflichkeit folgern, zu erwägen, dass jede an sich richtige und heilsame methodische Vorschrift durch geistlosen Gebrauch sich ins Gegenteil verkehren kann. Wir warnen zugleich vor der falschen Voraussetzung, als ob ein Unterricht, der sich an keine Methode bindet, vor dem Fehler des mechanischen Verfahrens gesichert sei, wo doch jeder erfahrene und unbefangen urteilende Schulmanu eingestehen muss, dass der einer methodischen Schulung abholde Subjektivismus oft genug in geistlose Manier hineingerät und, statt Interesse und Leben zu wecken, wie er es sich vielleicht einbildet, vielmehr ertötende Langeweile um sich verbreitet.

Die zweite Frage ist zu verneinen. Der in den Formalstufen vorgezeichnete Gang ergiebt sich in jedem wohlüberlegten Unterricht von selbst, wenn auch nicht überall in solcher Vollständigkeit, was sogleich weiter unten seine Erklärung finden wird. Die Methode beruht durchaus auf richtiger Beobachtung des Lernprozesses und wird deshalb auch ohne Kenntnis der psychologischen Gesetze rein durch Erfahrung unbewusst von manchem ausgeübt, wo dann freilich der Erfolg mehr zufällig erscheint, als dass er mit Sicherheit zu erreichen wäre. Hieran darf sich aber doch der Lehrer nicht genügen lassen, er soll sich im Gegenteil bei seiner Lehrthätigkeit des Grundes, warum er so und nicht anders verfährt, warum er die einzelnen Übungen gerade in dieser und nicht in einer anderen Reihenfolge anstellt, bewusst sein und zur Klarheit über das Ziel seines ganzen Unterrichts und jeder Unterrichtsstunde durchdringen. Wie bei jeder Kunst, so soll sich in der Didaktik aus glücklicher Naturanlage durch theoretische Anweisung der wahre Takt oder, wie Ziller es einmal genannt hat, der „höhere Kunstsinn“ entwickeln. Wenn die Theorie den Weg vom Anschauen zum Denken und von da zum Anwenden (Dörpfeld), oder anders ausgedrückt, von der Anschauung zum Begriff und vom Wissen zum Können (Wiget) als den naturgemässen erweist, wenn sie fordert, dass die Darbietung des Neuen durch Anknüpfung an den Erfahrungskreis des Schülers, durch Wiedererweckung schlummernder Vorstellungen vorbereitet werde, wenn der ganze Prozess schliesslich auf Anwendung der neuerworbenen Kenntnisse hindrängt und anderes mehr, — wer, dem es um vertieftes Wissen und sichere Herrschaft über den Stoff für seine Schüler zu thun ist, hätte nicht seine Bemühungen ernstlich darauf gerichtet, hätte nicht auf geeignete Mittel und Wege gesonnen und wäre, auch ohne Kenntnis der Formalstufen, zu einem ähnlichen Verfahren gelangt? Gewiss, es wird mit den Formalstufen in den höheren

Unterricht nichts durchaus Neues hineingetragen, nichts, dem die Stoffe desselben an sich widerstreben, denn es sind allgemein gültige Normen; wir wollen aber diese planmässige und zweckentsprechende Gliederung des Unterrichts, die den Erfolg so wesentlich bedingt, nicht dem Zufall und der Willkür überlassen sehen, sondern verlangen, dass sie ganz in das Bewusstsein des Lehrers eingehe, um dann auch ohne besondere Vorausüberlegung seine Lehrweise zu bestimmen. Inwieweit er alle jene Stufen zu durchschreiten, oder die eine mehr als die andere inne zu halten hat, darüber muss im einzelnen die Art des Gegenstandes und die geistige Reife seiner Schüler entscheiden. Dies führt uns zur Beantwortung der dritten Frage.

Die strenge Durchführung der Formalstufen, welche Ziller für den Elementarunterricht forderte, lehnen selbst entschiedene Herbartianer ab, so schränkt z. B. Wiget ihren Gebrauch in folgender Weise ein:[1]) Sie sollen keine Anwendung bei Repetitionen finden, denn sie stellen ja den Lernprozess dar; sie gelten ferner nur für denjenigen Unterricht, in dem es sich um einen geistigen Vorgang handelt, wobei allerdings die Doppelnatur solcher Fächer, wie des Zeichnens und Singens, zu beachten ist. Endlich — und dies ist das wichtigste — ihre vollständige Verwertung hat nur da Berechtigung, wo der Unterricht auf Bildung von Begriffen abzielt, also vor allem in der Naturkunde, dann in der Mathematik und der Grammatik, bei der aus Beispielen die Regel abgeleitet und in zahlreichen Übungen angewandt wird. Dagegen widerstreben die ethischen und religiösen Stoffe, überhaupt der Gesinnungsunterricht einer auf Abstraktion angelegten Bearbeitung.

Soweit Wiget. Wir brauchen seine Darlegungen nicht weiter zu verfolgen. Schon aus dem Angeführten ergiebt sich, wie wenig selbst strenge Herbartianer den Vorwurf verdienen, dass sie auf genauer Durchführung der Formalstufen bestehen und den Unterricht dadurch mechanisieren. Ebenso haben die Vertreter der höheren Schule, welche mit ihren methodischen Vorschlägen auf Herbart fussen, vor allem Frick, nur eine freie Handhabung dieser Normen empfohlen. Sie warnen davor, die im Stoffe selbst liegenden und durch den Unterricht aus ihm zu entwickelnden Kategorieen hinter den von aussen herangebrachten zu sehr zurücktreten zu lassen, betonen aber zugleich mit vollem Recht, dass diese Gefahr dem reicheren und vielseitigeren Gehalt der Unterrichtsstoffe der höheren Schulen gegenüber minder bedrohlich sei als in der Volksschule, und dass diese schwerwiegende Bedeutung der Unterrichtsstoffe sich naturgemäss mit den höheren Klassenstufen steigere. Indessen wird auch hier die Benützung dieser Methode förderlich sein, darum suche man nicht gewissermassen absichtlich Bedenken und Einwände hervor, sondern prüfe und erprobe unbefangen an der Praxis, was sich als zweckmässig darbietet, und auf diesem Wege erziehe man auch die Anfänger zu denkenden Lehrern.

Mit der Theorie der Formalstufen muss sich also die seminaristische Anleitung gründlich beschäftigen, aber auch sonst ist auf die Lehren der

---

[1]) Die formalen Stufen des Unterrichts[4] S. 62 ff.

allgemeinen Methodik einzugehen und ihre Naturgemässheit nachzuweisen. Man wirft z. B., um nur noch eins anzuführen, so recht im Gegensatz zu einem äusserlichen Unterrichtsbetrieb, der sich mit blosser Erledigung des jedesmaligen Pensums begnügt, sogleich im Anfange des Kursus Fragen auf, welche in die Tiefe pädagogischer Überlegung hineinführen und zu der Praxis in innigster Beziehung stehen. Wenn man so das Verhältnis des Lehrers zum Unterrichtsstoffe, dann das Verhältnis des Schülers zu demselben und auf dieser Grundlage das Verhältnis des Lehrers zum Schüler bei der Übermittlung des Stoffes betrachtet, so eröffnen sich damit drei grosse, dem Anfänger meist völlig unbekannte Gebiete: Konzentration, Apperzeption, Technik des Unterrichts. Für die Organisation des Lehrstoffes im allgemeinen und die Verknüpfung der einzelnen Unterrichtsstoffe in der Richtung auf einen bestimmten Mittelpunkt kann man an der Hand von Willmanns vortrefflichen pädagogischen Vorträgen zeigen, dass es gilt, 1. das in der Seele vereinzelt Dastehende zusammenzuführen, das Auseinanderfallende zu vereinigen und zu diesem Zwecke eine Verbindung zwischen den verschiedenen Fächern zu suchen; 2. an die Erfahrung des Zöglings von allen Seiten Lehren und Antriebe anzuschliessen; 3. durch Zugrundelegung einheitlicher bedeutender Stoffe einer Zersplitterung des Gesinnungsunterrichts vorzubeugen. Dabei prüft man, um die wechselseitigen Beziehungen der Lehrgegenstände zur Kenntnis zu bringen und die Fugen aufzudecken, in denen sich das vielfache Wissen und Können berührt, den Versuch einer Durchführung des Konzentrationsgedankens, wie ihn Schiller für die einzelnen Gegenstände gemacht hat, und achtet auch besonders auf die Zerlegung des Gesamtzieles in Teilziele. Gleichzeitig zeigen die Hospitierstunden und Musterlektionen, wie diese Theorie in die Praxis umgesetzt wird, z. B. in der römischen Geschichte, wo das Ziel „die römische Weltherrschaft“ dem Lehrer von vornherein schon vorschwebt, aber nur nach und nach erreicht wird durch den Stufengang: Eroberung der Landschaft Latium, Eroberung des Landes Italien, Ausbreitung der Herrschaft über das östliche und westliche Becken des Mittelmeeres.

Um aber in der Aufstellung der allgemeinen Gesichtspunkte und in der Auswahl des Stoffes nicht zu hoch zu greifen, muss das geistige Vermögen der Schüler streng berücksichtigt und nur das dargeboten werden, für dessen Aneignung in ihnen die Vorbedingungen vorhanden oder leicht zu schaffen sind; hier giebt Langes Buch über Apperzeption im einzelnen die nötigen Weisungen. Das lernende Subjekt hat die neu eintretenden Vorstellungen zu bewältigen und in ältere Vorstellungsreihen einzugliedern und wird diese Aufgabe um so leichter zu lösen vermögen, je zahlreichere und klarere Vorstellungen zur Aufnahme des Neuen in seinem Geiste schon bereit sind. Hieraus leiten sich dann wieder die Regeln ab, welche die Unterrichtstechnik bestimmen.

Wir schliessen diese Erörterung mit der Frick'schen These, welche auf der sächsischen Direktorenkonferenz vom Jahre 1883 einstimmig angenommen worden ist und nach unserer Überzeugung bei der seminaristischen Vorbildung der Lehrer durchaus beherzigt zu werden verdient:

„Die Herbart-Ziller-Stoy'sche Didaktik, welche den Lehrer nötigt, sich klare Rechenschaft zu geben über die am Geiste des Schülers zu vollziehenden einzelnen Operationen und sich der eigenen unterrichtenden Thätigkeit deutlicher und klarer bewusst zu werden, ist in besonderem Grade geeignet, dem Anfänger im Lehramt sehr förderliche Richtlinien für die ersten Schritte an die Hand zu geben.“ Und was Stoy einmal, an den bekannten Platonischen Satz vom Werte der Erziehung erinnernd,[1]) gesagt hat, dass auch die glücklich beanlagte Natur durch die Anweisungen der Methode nicht beengt und unwirksam gemacht werde, sondern dass für sie recht eigentlich höherer Gewinn zu erwarten sei, das finden wir durch eigene Erfahrung vollauf bestätigt. Denn gerade die fähigsten Mitglieder des Seminars zeigten auch für die didaktische Schulung den grössten Eifer und das beste Verständnis, waren dann auch für den empfangenen Gewinn besonders dankbar und hatten in der eigenen Unterrichtspraxis die befriedigendsten Erfolge.

9. Die Methodik der einzelnen Fächer. An diese allgemeine Grundlegung schliesst sich dann die Einführung in die Methodik der einzelnen Fächer, wobei immer diejenigen bevorzugt werden, welche in dem betreffenden Seminarkursus am meisten vertreten sind. Denn obwohl die Kandidaten durch die Behörde den Anstalten nicht nach dem Gesichtspunkte einer bestimmten, möglichst gleichartigen Zusammensetzung zugewiesen werden, kommt es doch vor, dass in dem einen Jahrgange Mathematiker, in einem andern Neusprachler, in einem dritten etwa Religionslehrer gänzlich fehlen. Ferner vereinfacht sich diese spezielle Anleitung auch infolge der Gleichartigkeit verwandter Fächer, indem z. B. die Methodik des altsprachlichen Unterrichts an dem Lateinischen, die des neusprachlichen Unterrichts an dem Französischen eine ausreichende Beleuchtung finden kann.

Die Litteratur ist für alle diese Gebiete so reichhaltig, dass vor einem Übermass gewarnt werden muss, um so mehr, als die Erfahrung lehrt, dass für die Kandidaten fast ohne Ausnahme besonders die allgemeine Methodik eine völlig fremde Welt darstellt, in deren Verständnis sie sich nicht rasch und leicht hineinleben. Ein Fehler wäre es darum, erschöpfend sein zu wollen, wo die Masse nur verwirrend, vielleicht sogar beängstigend wirken würde, und eine wichtige, ernste Aufgabe bildet für den Seminarleiter die sorgfältige Auswahl solcher Schriften, welche von besonderer Bedeutung sind und zugleich, weil aus überlegter Praxis hervorgegangen und wieder mehr auf diese als auf rein wissenschaftliche Theorie abzielend, dem Anfänger weniger Schwierigkeiten bieten.

Frick hat seiner Zeit gewiss einen richtigen Grundsatz aufgestellt, wenn er sagt: „Wir lassen uns in erster Linie durch das praktische Bedürfnis leiten, damit der Schüler nicht zuviel Lehrgeld zahle und der Anfänger im Lehramt möglichst bald mit der Erstarkung seiner Kraft auch Freudigkeit für sein Amt gewinne; aber wir verfolgen dabei zugleich den

[1]) *τροφὴ γὰρ καὶ παίδευσις χρηστὴ σωζομένη φύσεις ἀγαθὰς ἐμποιεῖ, καὶ αὖ φύσεις χρησταὶ τοιαύτης παιδείας ἀντιλαμβανόμεναι ἔτι βελτίους τῶν προτέρων φύονται.* Rep. IV 424 A.

Zweck auch einer theoretischen Grundlegung, indem die praktischen, durch das Bedürfnis geforderten Winke stets auf die inneren Gründe zurückgeführt werden und aus der Folge dieser Winke, aber auch aus der nebenhergehenden Belehrung allgemeiner Art allmählich ein systematischer Aufbau hergestellt wird, der die Anfänger schliesslich soweit orientiert, dass sie zur weiteren selbständigen Verfolgung der aufgezeigten Bahnen befähigt erscheinen."[1])

Indessen ist sein Leseplan, den er an derselben Stelle mitteilt und den er dann im 18. Hefte noch ergänzt, als zu umfangreich auf grossen Widerstand gestossen und erscheint in der That der Einschränkung bedürftig, wenn man auch zu beachten hat, dass er deutlich solche Werke, die eingehend studiert und in den Sitzungen besprochen werden sollen, und solche, die mehr zum Nachschlagen und zu allgemeiner Orientierung dienen, unterscheidet. Interessant ist es, hiermit die Zusammenstellung derjenigen Schriften zu vergleichen, welche SCHILLER bei den wirklichen Referaten berücksichtigt hat.[2]) Übereinstimmend empfehlen beide danach:

für die allgemeine Unterrichts- und Erziehungslehre: SCHRADER, Erziehungs- und Unterrichtslehre. SCHILLER, Handbuch der praktischen Pädagogik. KERN, Grundriss der Pädagogik. WILLMANN, Didaktik und Pädagogische Vorträge. JÄGER, Aus der Praxis. SCHMID, Enzyklopädie.

Für den deutschen Unterricht: WACKERNAGEL, Der Unterricht in der Muttersprache. HILDEBRAND, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. OTTO, Anleitung, das Lesebuch als Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. KEHR, Theoretisch-praktische Anleitung zur Behandlung deutscher Lesestücke. POLACK-DIETLEIN-FRICK, Aus deutschen Lesebüchern. FRICK, Höltys Feuer im Walde (Zeitschr. f. G.-W. XXXVII [1883] S. 321 ff.). FRICK, Behandlung eines deutschen Lesestücks in unteren und mittleren Klassen (Lehrproben Heft 6) und Bemerkungen über den grammatischen Unterricht in der Muttersprache (Lehrproben Heft 15).

Für den altsprachlichen Unterricht: ECKSTEIN, Lateinischer und griechischer Unterricht. PERTHES, Zur Reform des lateinischen Unterrichts. PFANDER, Die Perthes'schen Reformvorschläge. LATTMANN, Die Kombination der methodischen Prinzipien im lateinischen Unterricht der unteren und mittleren Klassen. ROTHFUCHS, Vom Übersetzen ins Deutsche.[3]) FRIES, Verbindung von Lektüre und Grammatik im lateinischen Unterricht, vornehmlich der mittleren Klassen (Zeitschr. f. G.-W. XLI [1887] S. 585 ff.). — Das lateinische Extemporale in Sexta (Lehrproben Heft 1). — Eine Caesarlektion in Obertertia (Lehrproben Heft 3).

Für den neusprachlichen Unterricht: MÜNCH, Zur Förderung des französischen Unterrichts. SCHÄFER, Die vermittelnde Methode, ein praktischer Vorschlag zur Reform des französischen Sprachunterrichts.

Für den Geschichtsunterricht: HERBST, Zur Frage über den Geschichtsunterricht in höheren Schulen. JÄGER, Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht. ZILLIG, Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule. GÖPFERT, Die Verwertung der deutschen Sagen im Unterricht. FRICK, Gang einer geschichtl. Lektion in unteren und mittleren Klassen (Lehrproben Heft 6). — Zur Behandlung der Sagengeschichte (Lehrproben Heft 8). — Beispiel einer Stoffauswahl für die Behandlung der griech. Geschichte in Quarta (Lehrproben Heft 12).

Für Heimatkunde und Geographie: STOY, Von der Heimatkunde. GÖPFERT, Über den Unterricht in der Heimatkunde. OBERLÄNDER-GAEBLER, Der geographische Unterricht. MATZAT, Methodik des geographischen Unterrichts. DELITSCH, Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts, namentlich des Kartenlesens und Kartenzeichnens in Schulen. KIRCHHOFF, Ein Wort über das Verhältnis des physischen und politischen Elements in der Länderkunde (Lehrproben Heft 16). FRICK, Typische Dispositionen aus dem geographischen Unterricht (Lehrproben Heft 4).

---

[1]) Lehrproben Heft 16 S. 30. Vgl. auch Sem. praecept. S. 25 f. und Lehrproben Heft 5 S. 115.

[2]) Pädag. Seminarien S. 115 ff.

[3]) Jetzt erweitert: Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts.

Für die Mathematik: Reidt, Anleitung zum mathematischen Unterricht an höheren Schulen. Wittstein, Die Methode des mathematischen Unterrichts. Hartmann, Geometrischer Leitfaden für den Unterricht in der Planimetrie.

Für die Naturwissenschaft: Rossmaessler, Der naturgeschichtliche Unterricht. Zwick, Der naturgeschichtliche Unterricht an Elementarschulen und höheren Schulen. Junge, Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. Zopf, Der naturwissenschaftliche Gesamt-Unterricht. Bail, Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte. Arendt, Materialien für den Anschauungs-Unterricht in der Naturlehre und Lehrgang der Chemie. Fischer, Zum Lehrplan der Naturgeschichte (Lehrproben Heft 11). Schickhelm, Die gefleckte Taubnessel (Lehrproben Heft 10). Pfuhl, Bestäubung der Pflanze (Lehrproben Heft 17). Schröder, Die Kartoffel (Lehrproben Heft 2). Werneburg, Die Honigbiene (Lehrproben Heft 1). Wilbrand, Zur Methodik des chemischen Unterrichts (Lehrproben Heft 13).

Die Litteratur zum Religionsunterricht fehlt bei Schiller, weil in seinem Seminar dieses Fach nicht berücksichtigt wird, Frick führt folgende Schriften auf:

Vilmar, Der ev. Religionsunterricht in den Gymnasien. Landferman, Der ev. Religionsunterricht in den Gymnasien. Frick, Der Religionsunterricht in den höheren Schulen. Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht. Leutz, Anleitung zur Behandlung bibl. Geschichten. Nissen, Unterredungen über die bibl. Geschichten. Sperber, Die bibl. Geschichte mit erklärenden Anmerkungen und heilsgeschichtlichen Erläuterungen. Stier, Heilsgeschichte des A. u. N. Testaments. Staude, Präparationen zu den bibl. Geschichten des A. u. N. Testaments. Wangemann, Bibl. Biographien und Monographien. Dörpfeld, Enchiridion der bibl. Geschichte. Palmié, Die typ. Persönlichkeiten der heiligen Geschichte (Lehrproben Heft 15 u. 18). Cremer, Unterweisung im Christentum. Schultze, Katechetische Bausteine. Hempel, Zum Katechismusunterricht. Kahle, Der kleine Katechismus Luthers anschaulich, kurz und einfach erklärt. Kamp, Luthers kl. Katechismus mit Erläuterungen und organisch eingefügten Bibelsprüchen. Voelker, Präparationen für den Katechismusunterricht. Wangemann, Einführung in das Verständnis des luth. Katechismus. Zezschwitz, Christenlehre. Schultz und Triebel, Die gebräuchlichsten Lieder der evangelischen Kirche erläutert. Sperber, Evangel. Schul-Liederschatz. Schumacher, Lehrbeispiele zur Behandlung des Kirchenliedes in der Volksschule. Orphal, Das evangelische Kirchenlied. Materne, Erörterungen über die Liturgie und die Ordnung des ev. Hauptgottesdienstes. Kietz, Zum Sonntag. Erklärung sämtl. ev. Perikopen. Orphal, Die ev. Perikopen für die Schule. Jungklaas in Bocks Schulkunde. Warneck, Die Mission in der Schule.

Ausserdem verzeichnet Frick noch eine stattliche Reihe Schriften aus der Litteratur zur allgemeinen Pädagogik, insbesondere zur Einführung in die Herbartische Didaktik.

Es dürfte am Platze sein, als ein Beispiel aus der jüngsten Praxis diejenigen Themata und Schriften aufzuführen, welche aus dem Gebiete der allgemeinen Didaktik und Pädagogik im Seminarium praeceptorum der Francke'schen Stiftungen während eines der letzten Jahre besprochen worden sind, wobei ich im allgemeinen vorausbemerke, dass sowohl auf die einschlägigen Artikel der Schmid'schen Enzyklopädie wie auf die Verhandlungen der preussischen Direktorenkonferenzen stets Bezug genommen worden ist.[1])

Frick-Friedel, Inwiefern sind die Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwenden? Frick, Das Seminarium praeceptorum und Didaktischer Katechismus. Die Anschauung im Unterricht nach Schraders und Schillers Handbüchern und Fricks Abhandlung über Art und Kunst des Sehens. Das Erzählen nach Schrader, Schiller und Frick: Winke betr. die Aneignung der Kunst der Erzählung. Die Apperzeption nach Langes Schrift und nach Frick: Die praktische Bedeutung des Apperzeptionsbegriffes für den Unterricht. Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts. Willmann, Pädagogische Vorträge und einzelne Abschnitte der Didaktik.

[1]) Die Orientierung über den Inhalt der letzteren ist durch das Register von Warnkross und die Übersichten von Killmann (Berlin, Weidmann, 1890) in dankenswerter Weise ermöglicht.

Schiller, Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts. — Die verschiedenen Lehrformen mit besonderem Eingehen auf die dialogische nach Kern, Schiller, Frick. Frage und Antwort nach Schrader, Schiller, Förster: Die allgemeinen Bestimmungen und Just (Jahrb. d. V. f. w. Päd. XV). Übung und Wiederholung nach Schrader, Schiller, Förster u. Willmann. Das Memorieren nach Schrader, Schiller, Frick, Willmann u. Förster. Die häuslichen Arbeiten nach Schrader, Schiller, Frick mit bes. Berücksichtigung der neuen Lehrpläne. Die Disziplin in der Schule. Zusammenwirken von Schule und Haus. Lohn und Strafe. Ehrgefühl als Zweck der Erziehung. Was hat die Schule für die nationale Bildung zu thun? Die allgemeine Schulverfassung in Preussen. Die Knabenhandarbeit. Die Jugendspiele.

10. Beschränkung des Stoffes und Art der Besprechung. Wer bei der Anleitung der Kandidaten das Ziel einer möglichst raschen und sicheren Einführung in die Praxis festhält, den wird die Erfahrung je länger desto mehr aus der Weite in die Enge leiten, wie das z. B. auch Frick von sich bekannt hat. Denn je mehr er sich davon überzeugte, dass es den jungen Anfängern verhältnismässig schwer wurde, auch die einfachsten didaktischen Grundsätze im Unterricht einsichtig anzuwenden, und dass sie ohne feste Richtlinien Missgriffe aller Art machten, denen vorzubeugen schon das Interesse der Schüler erheischte, desto enger zog er mit der Zeit den Kreis seiner theoretischen Unterweisung und beschränkte dieselbe auf wenige grundlegende Erörterungen, zeigte aber dann beharrlich und unermüdlich, wie diese Regeln aus einer einheitlich geschlossenen didaktischen Anschauung hervorgegangen seien, und wie die unterrichtliche Thätigkeit auf dieselben zurückbezogen werden könne und müsse.

Es ist also Aufgabe der theoretischen Belehrung, die praktischen Übungen der Kandidaten orientierend vorzubereiten und weiterhin Schritt für Schritt stützend und verbessernd zu begleiten, bis sie allmählich zu immer grösserer Selbständigkeit heranreifen; in diesem Sinne spricht sich auch die amtliche Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten aus (§ 5). Dass es dabei doch möglich ist, einen Plan einzuhalten und am Schluss des Jahres eine systematische Zusammenstellung der behandelten Fragen und Lehren zu geben, zeigt die Erfahrung und beruht auf der Natur der Sache. Denn da die Fehler der Anfänger, wie Frick richtig im einzelnen auseinandersetzt,[1]) trotz aller Verschiedenheit der Anlagen doch zum grossen Teil die gleichen sind, so regelt sich auch der jedesmalige Gang der Unterweisung im wesentlichen nach denselben Gesichtspunkten, und vor allem muss im Anfang jedes Kursus immer wieder aufs neue eingeschärft werden, dass es beim Unterrichten für den Lehrer nicht allein auf die Beherrschung des Stoffes, sondern ebensosehr auf die Kenntnis des zu belehrenden Subjektes, des Schülers, ankomme, und dass nach dem geistigen Standpunkte des letzteren die ganze Lehrweise sich zu bestimmen habe.

Darum braucht aber die Unterweisung nicht in eine einförmige Wiederholung zu verfallen. Am Halleschen Seminar verbietet sich dies schon aus dem Grunde, weil hier die Kandidaten noch während des Probejahres Mitglieder bleiben; die Litteratur ist reichhaltig genug, um Abwechslung in den zur Lektüre und Besprechung bestimmten Schriften zu

[1]) Lehrproben Heft 16 S. 25 ff.

gestatten, der ganze Stoff, dessen Behandlung wünschenswert erscheint, hat einen solchen Umfang, dass man einzelne Abschnitte bequem auf zwei Jahre verteilen kann, endlich giebt die verschiedenartige Zusammensetzung nach Fachgruppen Anlass und Möglichkeit, bald dieses bald jenes Gebiet mehr zu pflegen. So durfte z. B. in einem Jahre die Behandlung des altsprachlichen Unterrichts etwas zurücktreten, denn es befand sich unter den neuen Seminarmitgliedern kein einziger Vollphilologe, wohingegen die stärker vertretenen Fakultäten für Geschichte, Geographie und Religion und dementsprechend die praktische Beschäftigung der Kandidaten zu einer eingehenden Berücksichtigung dieser Fächer nötigten. Der ganze Kursus der theoretischen Unterweisung aber, soweit sie in der Hand des Direktors der Stiftungen liegt, verläuft so, dass während des ersten Semesters die allgemeine Didaktik im wesentlichen erledigt, im zweiten dann auf dieser Grundlage und unter steter Rückbeziehung auf dieselbe die Methodik derjenigen einzelnen Fächer behandelt wird, welche jener sich vorbehalten hat. Dies sind augenblicklich Lateinisch, Griechisch, Geschichte und Geographie, unter Frick waren es Deutsch, Griechisch und Geographie.

Gerade für die spezielle Didaktik bieten nun die von Frick ins Leben gerufenen „Lehrproben“ und nicht zum wenigsten die von ihm selbst verfassten dort niedergelegten Arbeiten treffliches Material. Es sind die Ergebnisse seines Nachdenkens, seiner Beobachtungen und Erfahrungen in der eigenen seminaristischen Praxis, die einerseits seiner Unterweisung später als Grundlage, anderseits den Anfängern zur Richtschnur dienen sollten, zum Teil aber auch direkt den methodisch zubereiteten Stoff der ersten Lehrstunden enthielten, für welche ja selbstverständlich Vorbild und Führung am meisten not thut. Hierher gehören ausser den schon oben erwähnten besonders folgende Abhandlungen:

Bemerkungen über das Wesen des Naturgefühls und seine Pflege im Unterricht (Heft 29),

Bemerkungen über das Wesen und die unterrichtliche Pflege des Heimatgefühls (Heft 29),

Kanon deutscher Gedichte (Heft 24),

Materialien für den Geschichtsunterricht in Quinta (Heft 2),

Zur Stoffauswahl für den Geschichtsunterricht in Quinta (Heft 28),

Die römische Königsgeschichte für Quarta (Heft 21).[1])

Nicht minder verdanken Arbeiten anderer Verfasser ihren Ursprung der gleichen Absicht, sei es dass die an der Leitung des Seminars beteiligten Direktoren und Lehrer den Gang abgehaltener Probestunden bis ins einzelne vorführten, wie A. Richter (Paulus in Athen. Heft 1), Schmuhl (Vorbereitung einer in der Klasse zu liefernden schriftlichen Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische. Heft 14), Fries (Das lateinische Extemporale in Sexta und eine Cäsarlektion in Tertia. Heft 1 und 3); oder dass auch Anfänger gelungene Erstlingsversuche darboten, wie Heilmann (Materialien zu einer geographischen Lektion in Sexta. Heft 2), Rausch (Be-

[1]) Vgl. meine näheren Mitteilungen im 40. Heft der Lehrproben.

handlung des Kirchenliedes „Wer nur den lieben Gott lässt walten“ in Sexta. Heft 4), Pabst (Die Vergillektüre nach den neuen Lehrplänen. Heft 34), Solmsen (Vorschläge für ein Ovidkanon. Heft 34).

Nun ist bisher das Gebiet der Erziehung nur gestreift worden, aber es darf über der Anweisung für den Unterricht keineswegs vernachlässigt werden, ich räume ihm mehr Zeit ein, als es Frick (Lehrproben Heft 16 S. 72 f.) gethan hat, und stimme hier völlig mit Meier (Lehrproben Heft 24 S. 6) überein. Denn es gilt doch nicht bloss, äusserlich Disziplin zu üben und Autorität zu behaupten, sondern der Lehrer hat dahin zu streben, dass er ein innerliches Verhältnis zu den Schülern gewinnt und sittlich auf sie einwirkt, und es lässt sich nicht leugnen, dass manche Lehrer, die recht geschickte Didaktiker sind, es hierin noch fehlen lassen, dass man an ihrem Unterricht trotz aller Kunst doch die Wärme des Tones und den Zug des Vertrauens vermisst und darum ihren Lektionen nicht mit voller Befriedigung beiwohnt. Umsomehr muss also gleich dem Anfänger Belehrung und Anregung nach dieser Seite hin zu Teil werden. Es darf sich durchaus nicht infolge der methodischen, hauptsächlich verstandesmässigen Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts eine gewisse Kühle herausbilden, so dass der Lehrer etwa gleich einem Techniker, der einen künstlichen Mechanismus regelt, oder gleich einem Arzt, der in der Klinik, gegen persönliche Eindrücke abgestumpft, den Fall an sich betrachtet, nur berechnend verfährt, sondern die rechte persönliche Beziehung soll dem ganzen Verhältnis zum Schüler lebens- und wirkungsvolle Wärme geben.

Man versäume also nicht, auf lehrreiche Erörterungen erziehlicher Fragen einzugehen und hierbei die reife und reiche Erfahrung reden zu lassen, welche in Schraders Buch, in Wieses vortrefflichen Schriften und Vorträgen, in den Verhandlungen der Direktorenkonferenzen und in vielen Artikeln der Schmid'schen Enzyklopädie niedergelegt ist. Autorität, Ermahnung, Lohn und Strafe, Ehrgefühl, Wahrheitssinn, Ordnungsliebe, Beziehungen zwischen Schule und Haus, Pietät, Gehorsam: das wären z. B. Aufgaben für fruchtbare Besprechungen. Im übrigen gilt auch hier wieder der Grundsatz, dass das theoretische Studium nicht darauf ausgehen soll, einen massenhaften Stoff zu bewältigen, sondern nur eine tüchtige Grundlage zu schaffen hat; die Leitung wird also aus der Litteratur sorgfältig das Wichtigste auswählen, was der Kandidat dann eindringend, auch mit der Feder in der Hand, lesen und in sich wirksam verarbeiten mag.

Zu einer ausführlichen Behandlung der Geschichte der Pädagogik im Seminarkursus bleibt keine Zeit, auch kann man ja eine übersichtliche Kenntnis derselben von der Universität her voraussetzen; wohl aber wird es sich empfehlen, gelegentlich zum Zweck historischer Beleuchtung gewisser Fragen einzelne bedeutsame Abschnitte heranzuziehen, und ich möchte dies gerade auf dem Gebiet der Erziehung für erspriesslich halten, wo sich in den pädagogischen Anschauungen das ganze ethische Bewusstsein der verschiedenen Perioden wiederspiegelt.

Nun giebt es noch einige Punkte sozusagen mehr äusserlicher Art, aber doch von Wichtigkeit und gerade in neuerer Zeit mit Recht betont,

Wie muss man den Geschichtsunterricht behandeln, dass die Schüler sich nicht nur aufnehmend verhalten, sondern selbst mitarbeiten?

Die Konzentration des Unterrichts in Untertertia auf Grund der neuen Lehrpläne.

Der deutsche Unterricht in Untertertia im Anschluss an das deutsche Lesebuch von Muff.

Wie ist der Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften in den unteren Klassen anschaulich zu gestalten?

Andere Aufgaben Muffs erscheinen mir teils zu hoch, teils zu weit gegriffen.

Loos in Wien teilt folgende von seinen Kandidaten frei gewählte Themata mit:

Konzentration des sprachlich-historischen Unterrichts in der Tertia der österreichischen Gymnasien.

Anschaulicher Unterricht bei Caesar de bello gallico.

Charakterbildung erzielt durch methodisches Verfahren im deutsch-lateinischen Grammatikunterricht.

Ich füge endlich noch eine Anzahl Aufgaben aus dem Seminarium praeceptorum hinzu, aus denen ersichtlich wird, dass auch wir solche Gegenstände wählen, mit welchen der Kandidat je nach seiner Fachbildung schon im Laufe des Jahres genötigt gewesen ist sich zu beschäftigen; es soll dann nach unserer Absicht nur noch darauf ankommen, mit vertieftem Nachdenken und mit verständnisvoller Benutzung der einschlägigen Litteratur den Blick zu erweitern, gegebenen Falles auch mit wiederholter und geschärfter Beobachtung fremden Unterrichtes zu möglichster Klarheit über die behandelte Frage vorzudringen. Ich nenne folgende Themata teils aus älterer, teils aus neuerer Zeit:

In Untersekunda des Realgymnasiums ist die Geschichte der Erde und der Erdrinde in einem halbjährigen Kursus zu behandeln (nach dem früheren Lehrplan!). Welche Einzelheiten sind hier vorzuführen? Welches Anschauungsmaterial muss an geeigneter Stelle verwendet werden? Wie ist der Stoff auf die etwa 40 verfügbaren Stunden zu verteilen?

Zur Konzentration des altsprachlichen und altgeschichtlichen Unterrichts.

Zur Behandlung der alten Geschichte in Quarta. Stoffauswahl und Methode.

Das Lektürestück als Mittelpunkt des neusprachlichen Unterrichts und die Anforderungen, die demgemäss an die Beschaffenheit desselben zu stellen sind.

Welche Forderungen stellen die Phonetiker für den französischen Anfangsunterricht und inwieweit lassen sich dieselben erfüllen?

Der naturwissenschaftliche Unterricht in der Obertertia der Realanstalten nach den alten und nach den neuen Lehrplänen.

Das Hinübersetzen im altsprachlichen Unterricht.

Die Behandlung von Gedichten im deutschen Unterricht der Tertien.

Das Wesen des judiziösen, ingeniösen und mechanischen Gedächtnisses soll erörtert und im Anschluss daran ein bestimmter Memorierstoff geprüft werden.

Solche Aufgaben, die im Gesichtskreis der Kandidaten liegen, werden eine befriedigende Lösung finden und die Verfasser in ihrer Bildung wesentlich fördern. So konnte Frick einmal in einem Seminarbericht die Jahresarbeiten durchweg als Zeugnisse „regen Interesses, ernsten Bemühens, rühmlichen Fleisses und eines erfreulich wachsenden Geschickes“ bezeichnen, und auch die letzten Jahre haben im Halleschen Seminar zum Teil recht gründliche und treffliche Leistungen auf diesem Gebiete gebracht.

Worin besteht nun die Mitwirkung des Direktors an diesen Arbeiten? Er stellt die Aufgaben und unterstützt die Kandidaten bei der Ausarbeitung durch gelegentliche Ratschläge, besonders durch Hinweise auf die zu benutzende Litteratur, die in der Seminarbibliothek möglichst vollständig

vorrätig sein muss; er beurteilt die eingelieferten Abhandlungen eingehend und genau, so dass die Behörde, welcher dieselben vorgelegt werden, schon nach seinem ausführlichen Zeugnis sich orientieren kann. Schiller wünscht noch, dass diese Beurteilung mündlich in den Sitzungen des Seminars erfolge, was wohl von Nutzen auch für die anderen Mitglieder sein mag, zumal sich allgemeine Belehrungen ganz natürlich anknüpfen lassen; in Halle ist dies bis auf kurze Bemerkungen nie geschehen, sondern die Arbeit höchstens privatim mit dem Verfasser besprochen worden, freilich besonders aus dem Grunde, weil sich in den Sitzungen selbst keine Zeit dazu finden wollte. Die preussische Ordnung enthält hierüber keine nähere Vorschrift, darum kann sich das Verfahren ganz nach den Anschauungen der betreffenden Seminarleiter richten.

Wenn ich oben sagte, die Durchsicht und Beurteilung der Abhandlungen sei ebenso wie die gesamte theoretische Anleitung Sache des Direktors, so wird dieser doch selbstverständlich bei Aufgaben, die etwa einer ihm ferner liegenden Fachwissenschaft entnommen sind, nach dieser Seite hin die Ansicht des betreffenden Lehrers, welcher die praktische Einführung des Kandidaten besorgt und wahrscheinlich schon in diesem Falle bei der Stellung des Themas mitgewirkt hat, in Anspruch nehmen dürfen und müssen. In derselben Weise ist ja auch bei der Einführung in die Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände eine Beteiligung der Lehrer notwendig, zum mindesten was Mathematik und Naturwissenschaften betrifft, deren Stoffe kein Direktor, der nicht Fachmann ist, genügend genug beherrscht, um darin den Anfängern gegenüber als Autorität auftreten zu können. Die Einheit der methodischen Anleitung ist ja allerdings von ungemeiner Wichtigkeit, aber es wird sich, wenn nicht sogleich, so doch allmählich unter den am Seminar wirkenden Kräften ein Einverständnis über die wesentlichen Punkte herausbilden, und dann hat der Direktor, der die allgemeine Methodik allein behandelt und der auch in den Sitzungen, die er den ihm vorbehaltenen Spezialfächern widmet, alle Kandidaten vereinigt, einen so starken Einfluss, dass die Einheitlichkeit des Standpunktes kaum irgendwo gefährdet erscheinen kann. Zudem ist er doch auch der einzige, der nach seiner ganzen Stellung die angemessene Verwertung der Theorie in allen Zweigen des Unterrichts an seiner Schule überwacht. Am Seminarium praeceptorum besteht, wie wir schon früher sahen, die eigentümliche Einrichtung, dass die Unterweisung in der allgemeinen Didaktik und Pädagogik und zugleich die besondere Anleitung für mehrere Gegenstände dem Direktor der Stiftungen obliegt; ihm treten die Leiter der Latina und des Realgymnasiums für einzelne Spezialfächer unterstützend zur Seite, so dass sich besondere Abteilungen des Seminars je nach der Fachwissenschaft dieser Herren, z. B. eine mathematisch-naturwissenschaftliche oder eine neusprachliche oder eine germanistische bilden. Überall aber macht sich die Richtung auf die Praxis kräftig und vielseitig geltend, um so mehr, als die Kandidaten im ersten Jahre nicht an eine bestimmte Lehranstalt gewiesen sind, sondern den ganzen kleinen Schulstaat der Stiftungen als Beobachtungs- und Versuchsfeld vor sich haben, wo sich ihnen dann die methodischen Grundsätze in der mannigfaltigsten Verwendung zeigen lassen.

hat, unterschätzt er leicht die Schwierigkeit der Fragestellung, Anknüpfung, Vorbereitung, Zusammenfassung, Anwendung u. s. w., darum ist es notwendig, ihm Zweck und Bedeutung jeder einzelnen Operation klar zu machen und die in der angehörten Stunde bewiesene Lehrkunst nachträglich nochmals darzuthun. Geschieht dies gründlich, einsichtig und mit Ausdauer, so führt die Übung sicherlich zu einem günstigen Ergebnis. Um dies noch gewisser zu erreichen, empfehle ich jedem Seminarleiter, der ja überhaupt bei der Besprechung der Hospitierstunden sein eigenes Urteil abzugeben hat, anfangs den Unterrichtsgang selbst und allein, mit Hervorhebung der wichtigsten Punkte darzulegen, damit sich die Kandidaten an ihm ein Muster nehmen; ferner in der ersten Zeit die Aufgabe noch dadurch zu erleichtern, dass er ihnen schon im voraus sagt, worauf es in der bevorstehenden Lektion hauptsächlich ankommen und worauf sich also ihre Aufmerksamkeit besonders zu richten haben werde. Wenn man z. B. die vortragende Lehrform in einer Geschichts- oder Religionsstunde vorführen lassen will, so erinnert man vorweg an die hierfür geltenden Grundsätze und trägt bald diesen, bald jenen Punkt zur vornehmlichen Beachtung auf, etwa in der Form folgender Fragen: Durch welche Mittel machte der Lehrer seinen Vortrag anschaulich? War die Erzählung nach Inhalt und Form in allen Teilen klar und deutlich? Gliederte sie sich in angemessene Abschnitte? Zeigten die Schüler bei der Bearbeitung und Vertiefung des Stoffes befriedigendes Verständnis? Oder wenn es sich darum handelt, die Kunst der Fragestellung, etwa im Katechismusunterricht, zu veranschaulichen, so lässt man die Kandidaten die verschiedenen Arten der Fragen nacheinander beachten und lenkt ihre Aufmerksamkeit darauf, wie der Lehrer die Antworten der Schüler verwertet, wie er sich bei falschen Antworten derselben verhält u. s. w.

Solche Anleitung erscheint deshalb notwendig, weil der Kandidat die für ein recht fruchtbares Hospitieren erforderlichen Vorbedingungen, nämlich theoretisches Wissen und eigene Erfahrung, sich erst noch erwerben soll, unter dieser Voraussetzung aber ist und bleibt die Beobachtung fremden Unterrichts eine sehr zweckmässige Vorbereitung auf seine künftige eigene Thätigkeit. Sie soll ihm das Verständnis eröffnen für die vielfachen Aufgaben der Lehrkunst, in die er zunächst wie in eine fremde Welt hineinschaut, sie soll allmählich ein pädagogisch-didaktisches Bewusstsein in ihm erwecken helfen, wenn er, um nur dies zu berühren, eine bestimmte Aufgabe als Ziel der Stunde bezeichnet und der Lösung dieser Aufgabe die Arbeit des Lehrers und der Schüler in wohlgeordneter Wechselwirkung gewidmet sieht. Da dient jede einzelne Übung dem obersten Zweck, die Reihenfolge der Übungen erweist sich als überlegt und zum Ziele hinführend, und jede Stunde gliedert sich durch Anknüpfung an die vorhergehende und durch Vorbereitung auf die folgende als Teil in den ganzen Unterrichtsgang ein, so dass über dem einzelnen Ziele das Gesamtziel erkennbar wird. Durch solches Anschauen und Erfassen fremden Unterrichts in seiner planmässigen Anlage und in seiner erfolgreichen Wirkung kann der Kandidat nach und nach bestimmte Grundsätze und

Formen sich aneignen, die ihm für seine eigene spätere Praxis eine feste Stütze bieten und die er selbst zu erproben bald einen starken Antrieb fühlen wird.

Dies führt uns zu der Frage, wie lange das vorbereitende Hospitieren dauern soll. Die preussische Ordnung, welche die Zeit dafür auf ein volles Vierteljahr bemisst, ist nicht mit Unrecht in diesem Punkte angegriffen worden, in Hessen und im Weimarschen begnügt man sich mit einer weit kürzeren Vorbereitung, und ich bin überzeugt, dass die Praxis sich schliesslich überall in diesem Sinne entscheiden wird, halte jedoch eine genaue Festsetzung überhaupt nicht für angezeigt. Denn diese Frage ist nach meiner Ansicht nur individuell zu erledigen. Einerseits muss man gewiss zugeben, dass ein so wesentlich rezeptives Verhalten wie das Hospitieren für wissenschaftlich gebildete und durchschnittlich in der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre stehende Männer auf längere Dauer nicht die einzige Beschäftigung darstellen darf, anderseits soll damit doch ein gewisses Ziel erreicht und dem vorgebeugt werden, dass die Schüler unter dem Anfängertum der Kandidaten leiden. Diese selbst unterschätzen gewöhnlich, sobald sie sich eines bescheidenen Masses von theoretischen Kenntnissen bemächtigt und einen Einblick in die Praxis gethan haben, die Schwierigkeit des Unterrichtens und machen erst bei dem eigenen Versuch die Erfahrung, wie gross auch auf diesem Gebiete die Kluft zwischen Wissen und Können ist, ausserdem aber tritt gerade im Anfang der Unterschied der natürlichen Lehrbefähigung begreiflicherweise am deutlichsten hervor. Während der eine, mit Frische, Lebendigkeit und angeborener Mitteilungsgabe ausgerüstet, ohne weiteres den Weg zu den Köpfen und Herzen der Schüler findet und hierdurch unterstützt sein Nachdenken und Bemühen darauf richten kann, den Unterricht methodisch zu gestalten, stösst der andere, innerlich unsicher und darum voll Scheu, von vornherein an vielem Kleinlichen und Äusserlichen an und gewinnt erst sehr allmählich die Herrschaft über die Schüler und die Freudigkeit zur Sache.

Deshalb lässt sich der Endpunkt des vorbereitenden Hospitierens nicht allgemein bestimmen, sondern wird am besten von Fall zu Fall dem Ermessen der beteiligten Leiter des Seminars anheimgegeben. Es muss ja aus den Besprechungen mit den Kandidaten zu ersehen sein, in welchem Masse ihr Verständnis für die ihnen gestellte Aufgabe und ihr Vertrauen auf die eigene Kraft gewachsen ist. Allzu langes Hinhalten könnte bei kräftig angelegten Naturen ermüdend wirken und den Eifer dämpfen, bei zurückhaltenden und ängstlichen Naturen die Schwäche und Scheu nur noch vermehren; darum dürfte sich etwa folgendes Verfahren empfehlen: man nimmt für alle den zweiten Monat als Anfangspunkt für die eigenen Unterrichtsversuche in Aussicht, innerhalb dieses Zeitraumes aber eröffnet man je nach der Befähigung dem einen früher als dem anderen die Schranken, so dass der tüchtigste in der fünften Woche, der schwächste in der achten Woche des Quartals zu unterrichten beginnt.

Wir unterschieden beim vorbereitenden Hospitieren den Besuch der Stunden des Fachlehrers, in welche der Kandidat später eintreten soll,

und die allgemeine Anleitung durch den Seminardirektor, welche zunächst in den Volksschulunterricht einführt, aber sich nicht etwa hierauf zu beschränken braucht; wir haben nun von dem fortgesetzten oder vergleichenden Hospitieren zu reden. Denn auch nachdem die Kandidaten zur eigenen Lehrthätigkeit zugelassen worden sind, fahren sie fort, anderen Unterricht zu besuchen, und zwar wiederum zu einem doppelten Zwecke, indem es nun gilt, sowohl ihre fachwissenschaftliche wie ihre allgemeine Lehrerbildung weiter zu fördern. Die erstere Aufgabe fällt zum Teil, die letztere vollständig dem Direktor zu.

Mit dem beauftragten Fachlehrer sollen die Seminaristen ja das ganze Jahr beziehungsweise Halbjahr in Fühlung bleiben, er wird ihnen also nach Anweisung des Direktors die Möglichkeit gewähren, durch Vergleichung mit verwandtem Unterricht das Auge und Urteil für die Mängel ihres eigenen Verfahrens zu schärfen. Dann aber sollen sie während der Seminarzeit den ganzen Organismus der Anstalt kennen lernen, d. h. den gesamten Lehrplan, die Lehrziele der einzelnen Fächer und vornehmlich den Lehrgang in den von ihnen vertretenen Gegenständen durch alle Stufen hindurch. Dies war früher Aufgabe des Probejahrs und ist nun durch die seminaristische Anleitung nur besser als vordem gewährleistet und geordnet. Die Lösung dieser Aufgabe erfordert viel Zeit und Arbeit von dem Direktor, der nicht bloss den Plan entwirft, sondern überall selbst den Führer macht, aber er darf sich die Mühe nicht verdriessen lassen im Bewusstsein von der Wichtigkeit der Sache, deren Bedeutung ihm selber klar sein muss, wenn sie auch den Kandidaten erst nachträglich in ihrem vollen Umfange entgegentreten wird, denn sie erhalten später nicht leicht wieder Gelegenheit zu einem solchen überaus lehrreichen Überblick, den ihre älteren Kollegen vielleicht schmerzlich entbehren und durch Bücherstudium nicht ersetzen können. Der Nutzen einer überlegten, eindringenden Überschau ist aber in der That gerade beim Eintritt in das Lehramt nicht gering anzuschlagen, da sich so der Gesichtskreis des Anfängers von vornherein über das Gebiet seiner Fachwissenschaft hinaus zu einer Auffassung von der Gesamtaufgabe des höheren Bildungswesens erweitert.

Wer einmal so unter kundiger Führung die Schule der Länge und Breite nach durchwandert hat, dem wird hoffentlich der Blick aufs Ganze gerichtet bleiben, er wird das Einzelne, so bedeutsam es sein mag, und so viel Sorgfalt er demselben zuzuwenden auch verpflichtet ist, doch immer zum Gesamtzweck in Beziehung zu setzen wissen. Ist der Zusammenhang aller Glieder des Unterrichts in seiner Planmässigkeit wirklich erkannt und das ideale Endziel der Schulbildung verstanden, dann liegt darin ein dauerhafter Schutz gegen alle Einseitigkeit und Beschränktheit, welche sich darin gefällt, am Einzelnen zu haften, das Kleine zu überschätzen, das Mittel zum Zweck zu erheben, und die darum eben nicht imstande ist, die eigene Unterrichtsarbeit mit der Arbeit der Berufsgenossen in lebensvoller Verbindung zu erhalten. Wenn nicht geleugnet werden darf, dass solche Beschränktheit immer noch in unseren höheren Schulen vielfach ihr Wesen hat, und wenn es keinem Zweifel unterliegt, dass

gerade sie eine Überbürdung und Ermüdung des jugendlichen Geistes herbeiführt, so erscheint es um so mehr als Pflicht, sogleich dem Anfänger jene grösseren Gesichtspunkte für seine Lehrthätigkeit mit allem Nachdruck einzuprägen.

Ich deutete schon oben an, dass wir als Beweis eindringenden und verständigen Beobachtens von den Kandidaten eine Besprechung der angehörten Lektionen verlangen müssen; so berechtigt dies Verlangen ist, wird es manchem doch wohl insofern Bedenken erwecken, als sich ein Urteilen dabei nicht ganz abweisen lässt, hieraus aber die Gefahr entstehen kann, dass unreife Anfänger sich zu Richtern über erfahrene Schulmänner aufwerfen. Nach meiner Erfahrung hat dieses Bedenken nicht viel zu bedeuten, die Gefahr, die man sich da ausmalt, verschwindet, wenn der Direktor nur hier wie überall seines Amtes mit dem richtigen Takte waltet. Er wird es seinen Kandidaten gegenwärtig erhalten, dass sie noch nicht imstande, noch weniger dazu berufen sind, eine Unterrichtsleistung oder einen Lehrgang zu kritisieren, dass es vielmehr nur ihre Aufgabe ist, hören und beobachten zu lernen, dem Muster etwas abzusehen und diese in der Praxis gemachten Erfahrungen zu den empfangenen theoretischen Belehrungen vergleichend und ergänzend hinzuzufügen — alles dies namentlich auch mit Benutzung der Gesichtspunkte, die ihnen, wie wir früher empfahlen, schon im voraus angegeben werden. Dabei mag sich allerdings die alte Erfahrung erneuern, dass es eine in allen Teilen vollkommene und über jede Kritik erhabene Kunstleistung nicht giebt; das wird der Direktor ohne weiteres zugestehen können, ja er wird, wenn er selbst vorunterrichtet hat, Gelegenheit nehmen, in unbefangener Selbstbeurteilung vor dem Seminar darzulegen, in welchen Beziehungen ihm seine Lektion nicht nach Wunsch und Absicht gelungen ist.

Also einem Überschwange jugendlichen Eifers, einem Verstosse gegen die Bescheidenheit dürfte bei solchem Verhalten von vornherein gewehrt sein, zumal auch die für die Besprechung dieser Hospitierstunden zu Gebote stehende Zeit nur knapp bemessen werden kann. Zudem ergiebt sich gerade aus diesen Übungen oft genug direkt eine Anregung zum Studium der einschlägigen Litteratur, indem eine wichtige dabei gestreifte Frage eine baldige und gründliche Erledigung, auch unter Abweichung von dem regelmässigen Gange der theoretischen Unterweisung, erheischt; da fordert dann die Kenntnis der verschiedenartigen methodischen Ansichten, die vielleicht sehr weit auseinandergehen und von denen vielleicht keine einzige als absolut unanfechtbar hingestellt werden kann, erst recht zu bescheidener Zurückhaltung im Urteil auf.

Um schliesslich noch ein äusserliches Bedenken abzuweisen, das in manchen Kreisen geltend gemacht wird, bemerke ich ausdrücklich und auf Grund reichlicher Beobachtung, dass die Schüler selbst in den unteren Klassen sich überraschend schnell an die Gegenwart auch einer grösseren Zahl von Zuhörern gewöhnen. Diese Erfahrung habe ich sowohl an den Schulen der Franckeschen Stiftungen wie an fremden, wo ich Hospitierstunden beiwohnte, z. B. in Giessen und Jena, übereinstimmend gemacht; allerdings ist dafür notwendige Voraussetzung, dass an der Schule eine

gute Disziplin herrscht, aber das ist doch auch überhaupt eine der notwendigsten Vorbedingungen, unter denen das Seminar an eine Schule verlegt werden kann, darum also unter allen Umständen als selbstverständlich vorhanden anzunehmen.

13. Die Unterrichtsversuche. Wir wenden uns nun zu den eigenen Unterrichtsversuchen der Kandidaten und handeln zunächst von Art und Umfang derselben. Wenn die preussische Seminarordnung vorschreibt, dass sie sich anfangs „auf dem Umfang und der Zeit nach eng begrenzte, später allmählich erweiterte Lehraufgaben“ erstrecken sollen, so scheint darin eine Annäherung an die Praxis Schillers zu liegen, welcher seine Kandidaten hospitierend und unterrichtend von Stufe zu Stufe aufwärts führt. Ich verkenne den Vorteil dieses Verfahrens durchaus nicht, denn es verschafft dem Anfänger einen vertieften Einblick in den ganzen Unterrichtsgang seines Faches, aber es gilt mir für wichtiger, dass er sich erst einmal in eine Aufgabe recht hineinarbeitet und dieselbe zu einem gewissen Abschluss führt. Das ist für ihn auf der einen Seite leichter, weil er sich nicht immer wieder auf neue Gebiete zu versetzen und an andere Schüler zu gewöhnen braucht, auf der anderen Seite aber schwieriger, weil ihm damit zugleich eine grössere Verantwortlichkeit auferlegt wird. Denn er soll nun, wie ich es mir denke, einen Gegenstand, etwa Religion oder Deutsch oder Geschichte oder Geographie oder Mathematik im zweiten Monat des Semesters übernehmen und bis zum Schluss desselben in der Hand behalten, so dass er dann ein bestimmtes Ergebnis seines Unterrichts nachzuweisen, auch die Leistungen der Schüler, allerdings zunächst unter Kontrolle, zu beurteilen hat. Das giebt ihm trotz aller Abhängigkeit von der Leitung des Direktors und des beauftragten Fachlehrers doch eine einflussreichere und befriedigendere Stellung und fördert ihn schliesslich auch in der Kenntnis seines Fachunterrichtes mehr, als wenn er hier und da probeweise auftritt und für die Schüler, ebenso wie sie für ihn, eine flüchtige Erscheinung bleibt.

Am Halleschen Seminar ist in den ersten Jahren nach seiner Erneuerung ein öfterer Wechsel der Unterrichtsgegenstände versucht, aber bald wieder unterlassen worden, denn man machte die Erfahrung, dass der Kandidat erst allmählich in den rechten Gang hineinkam; ihn dann, wenn er so weit war, dass die Schüler durch ihn die erwünschte Förderung erhielten, und dass er selbst am Lehren und an seinem ganzen persönlichen Verhältnis zur Klasse Befriedigung fand, aus dieser fruchtbar werdenden Thätigkeit herauszureissen und auf einen neuen Boden zu verpflanzen, wo ein ähnlicher Erfolg, wenn vielleicht auch nicht zweifelhaft, so doch erst mit einem längeren Zeitaufwand zu erreichen war, erschien störend ebenso sehr für seine eigene Entwicklung wie für den Unterrichtsbetrieb der Schule, der nun einmal einer gewissen Stetigkeit bedarf. Den oben erwähnten Vorteil des Überblicks über das Fach als Ganzes erzielen wir in Halle daneben doch auch durch das planmässige Hospitieren, und wir gewinnen jedenfalls für die endgültige Beurteilung des Kandidaten nach seiner praktischen Befähigung eine sicherere Grundlage, da wir den Wert derselben an ihren Früchten genau festzustellen in der Lage sind. Besonderen Nach-

druck aber legen wir auf das gegenseitige Verhältnis von Lehrern und Schülern, das sich nur bei längerem Verkehr herausbilden kann und bei dem die Lehrerpersönlichkeit erst recht zur Entfaltung kommt, denn der alte Spruch docendo discimus behält auch auf dem erziehlichen Gebiete seine volle Bedeutung.

Auch hier hat Stoy richtig geurteilt und gehandelt, wenn er in seinem Seminarstatut (§ 6) folgende Bestimmung traf: „Das Seminar fordert jedes Mitglied auf teils zu kontinuierlichem Lehren teils zu singulären Unterrichtsproben. Die kontinuierliche Praxis ist vor allem wichtig darum, weil sie die Nötigung zu planmässigem Wirken einschliesst, weil allein sie das Interesse für den Erfolg des eigenen Wirkens und Liebe zu den Schülern, zwei unentbehrliche Lehrermerkmale, wachsen lässt. Die singulären Lehrproben haben den Wert einer Ergänzung und Berichtigung der übrigen Praxis."

Das Mass der wöchentlichen Beschäftigung setzt die preussische Ordnung auf 2—3 Stunden fest. Das ist eine sehr geringe Inanspruchnahme und kann unbedenklich, wenigstens im zweiten Halbjahre, auf das Doppelte erhöht werden, damit der Kandidat Gelegenheit erhält, sich auch an umfänglicheren und bedeutsameren Aufgaben zu üben. Man muss es ja schon bedauern, dass bei der jetzigen Einrichtung des Lateinunterrichtes, die in den unteren Klassen eine Zusammenlegung mit dem deutschen Unterricht unbedingt erfordert und in den mittleren Klassen keine stehende Dichterlektüre zulässt, eine Beschäftigung in diesem Fache bis auf die zeitweilige Erklärung des Ovid völlig ausgeschlossen ist, aber die Verbindung von Religion und Deutsch in Tertia (4 Stunden), von Mathematik und Naturkunde auf der Mittelstufe (5—6 Stunden), von Geschichte und Geographie in Quarta (4 Stunden), die Übernahme des Französischen in Quarta (4 Stunden) und des Griechischen in Tertia (6 Stunden) kann stattfinden, wir haben sie im zweiten Semester bei tüchtigen Kandidaten wiederholt eintreten lassen und durchschnittlich ein erfreuliches Resultat festgestellt, denn ein solcher Vertrauensbeweis spornt naturgemäss die Kandidaten zu voller Kraftanspannung. Gerade auch die Erledigung einer wichtigen Korrektur, die ihnen auf diese Weise zufällt, ist für ihre Ausbildung von grosser Bedeutung.

Was die Auswahl der Klassen betrifft, in denen man die Unterrichtsversuche ansetzt, so pflichte ich im ganzen der Ansicht Richters (Jena) bei, welcher die Mittelstufe dafür vorzugsweise empfiehlt, möchte aber doch hinsichtlich der Obertertia zur Vorsicht raten, weil hier, zumal bei starker Frequenz, nicht alle Kandidaten die Disziplin ohne Schwierigkeit handhaben. Ganz ausnehmend geeignet erscheint mir die Quarta nach Lebensalter, nach geistiger Reife der Knaben und nach den Aufgaben des Lehrplanes; in dieser Klasse liegen die Anfänge des französischen, des mathematischen, des geschichtlichen Unterrichts, und namentlich an dem letztgenannten Gegenstande lässt sich die praktisch-methodische Anleitung vortrefflich durchführen. Die Schüler sind frisch, empfänglich, leicht zu lenken und befinden sich eben im Übergange von dem elementaren zu einem schon etwas nach Wissenschaft schmeckenden Unterrichte: dies alles

schafft gerade für eine jugendliche Lehrkraft die rechte Stellung, um nicht bloss unterrichtlich, sondern auch erziehlich mit Erfolg zu wirken.

Man verlangt gewöhnlich von den Kandidaten eine genaue schriftliche Vorbereitung und sucht womöglich durch Besprechung, Korrektur und Umarbeitung derselben das Gelingen der Lektion im voraus auf alle Weise zu sichern. Nun ist klar, dass diese Forderung an Berechtigung und Bedeutung verliert, wenn es sich, wie wir vorschlagen, um zusammenhängenden Unterricht und nicht um vereinzelte sogenannte Probestunden handelt, aber es dürfte auch im allgemeinen in diesem Punkte ein Masshalten zu empfehlen sein, denn was die Lektion an Korrektheit auf dem Papiere gewinnt, wird ihr vielleicht bei der Durchführung an Frische und Unmittelbarkeit gebrechen. Zu viele Vorsichtsmassregeln können zur Folge haben, dass der Kandidat ängstlich wird, sich nicht mehr frei zu bewegen wagt, sich den Unterrichtsgang gedächtnismässig aneignet, sich in eine Schablone einzwängt, die bei der Anwendung nicht ganz passen will und die aufzugeben er doch weder den Mut noch die Gewandtheit besitzt. Darum geht er dann auf an sich ganz richtige, vielleicht sogar trefflich zu verwertende Antworten seiner Schüler nicht ein, diese fühlen so das Gemachte der Lektion durch und werden in ihrem Interesse gelähmt, weil ja ihre Selbstthätigkeit nicht zu ihrem Rechte kommt; der Unterricht verliert seine Natürlichkeit, es entstehen sogar Verlegenheitspausen: diese und andere sind gewiss öfters beobachtete Erscheinungen.

Darum möge sich der Kandidat zwar den Stoff für die Stunde mit sorgfältiger Überlegung, anfangs auch mit schriftlicher Gliederung und mit genauer Feststellung gewisser wesentlicher Momente zurechtlegen, im einzelnen aber verbaue er dem lebendigen Verkehr mit dem Schüler, der sich vielfach anders gestalten wird, als er es sich im voraus denkt, nicht die Wege, sondern traue es sich lieber zu, dass er Schritte und Schrittchen auch ohne vorherige Abmessung werde machen können, dass es ihm auch ohne vorausgehende Fixierung gelingen werde, Form und Ausdruck richtig zu treffen. Das alte Wort rem tene, verba sequentur enthält für ihn in dieser Beziehung eine ermutigende Wahrheit, und ganz richtig sagt Rothfuchs: „Gut ist die Vorbereitung nur dann, wenn sie für das Unterrichtsverfahren Richtlinien absteckt, es also im allgemeinen lenkt, aber im einzelnen doch nicht bindet.“ [1]) Das deckt sich auch mit der Ansicht Fricks, der einmal folgende Fragen aufwirft: „Wie ist die Selbstthätigkeit und freie Gedankenbewegung des Schülers auf alle Weise zu pflegen und doch so, dass die Gedankenführung durch den Lehrer (ψυχαγωγία) in Geltung und Kraft bleibt? Wo hat jenes, wo dieses mehr in Wirksamkeit zu treten? In welcher Disziplin, bei welcher Lektüre, bei welchen Operationen?“ [2]) Eine indirekte Antwort giebt er selbst wenige Seiten später.

Gerade in diesem Punkte gerät nun der Anfänger oft genug in Verlegenheit, und nur Übung und Erfahrung lehrt ihn allmählich den richtigen Mittelweg zwischen den beiden Gegensätzen finden. Sehr interessant ist

---

[1]) Bekenntnisse aus der Arbeit des erz. Unt. S. 19.

[2]) Lehrproben Heft 14 S. 103. Vgl. S. 117.

in dieser Beziehung das Eingeständnis eines jenaischen Seminaristen, welcher in seiner Selbstkritik erklärt, es sei ihm verschiedene Male nicht gelungen, die analytische Methode anzuwenden, weil er durch unerwartete Antworten der Schüler oder durch ihr Schweigen verwirrt worden und aus dem Konzept gefallen sei.[1]) Also zu vermeiden ist die allzu grosse Abhängigkeit von der Präparation schon bei den ersten Anfängen und deshalb die Benutzung einer schriftlichen Skizze, die missbräuchlich zu einem Lehren de scripto führen kann, während des Unterrichts von vornherein zu verbieten. Sonst wäre ja gar nicht mehr von der viva vox zu reden, welche bekanntlich vim mirificam habet.

Die Aufsicht über den Unterricht der Kandidaten führt in erster Linie der Direktor, der in jedem Falle für die Erfolge desselben, sowohl den Behörden wie den Eltern der Schüler gegenüber, die Hauptverantwortung trägt, doch ist zugleich zur Unterstützung derjenige Fachlehrer in Anspruch zu nehmen, welcher die vorbereitende Anleitung besorgt und später selbst wieder in den betreffenden Unterricht einzutreten hat. Ihn wird daher zur kräftigen Mitwirkung schon das Interesse an den Schülern treiben, die doch immer noch seine Schüler bleiben, nicht minder das Bewusstsein der Verantwortlichkeit dafür, dass das Pensum in angemessenem Fortschritt und rechtzeitig erledigt, dass durch gleichmässige Heranziehung aller Schüler die ganze Klasse gefördert, dass aus überlegter Fassung und sorgfältiger Korrektur der schriftlichen Arbeiten ein sachgemässes Urteil über diese Leistungen gewonnen wird. Aber er soll sich auch direkt für die Förderuug des Kandidaten interessieren und eine Ehre darein setzen, an seinem Teile zur möglichst guten Lösung der Aufgabe des Seminars beizutragen. Das Ergebnis der seminaristischen Ausbildung hängt nicht zum mindesten von der sorgfältigen Auswahl der mitwirkenden Fachlehrer ab, welche nach Schiller nicht bloss Einsicht und Erfahrung im Unterrichts- und Erziehungswesen, sondern auch die Gabe und Neigung besitzen sollen, „dem Kandidaten von ihrem Erfahrungsschatze gern und reichlich und in angemessener, wohlwollender Form mitzuteilen, in ihm Lust und Liebe zu seinem Berufe zu mehren, auf seine Meinungen, auch wenn sie auf Irrtum beruhen, freundlich einzugehen und gerade von ihnen aus den Weg zum Richtigen mit ihm gemeinsam zu suchen und zu gehen.“

Von diesen Forderungen, so hoch sie, in vollem Sinne gefasst, uns erscheinen mögen, ist in der That nichts abzulassen; denn wer anderen einen Weg weisen soll, muss ihn eben des öfteren mit offenen Augen gegangen sein, so dass er ihn in seinen einzelnen Strecken genau kennt, also weiss, wo er seinen Schritt zu verlangsamen, wo zu beschleunigen hat, überall aber das Ziel klar vor sich sieht. Er muss ausserdem frisch und berufsfreudig genug sein, um neben den Schwierigkeiten und Mühseligkeiten dieses Weges auch das Interessante und Annehmliche daran immer wieder aufs neue zu empfinden und diese Empfindung anderen einzuflössen.

---

[1]) Mitgeteilt bei Bliedner a. a. O. S. 310.

Da nun die allerersten Versuche der Unterstützung am meisten bedürfen, so wäre es durchaus verkehrt, wenn man den Kandidaten gerade anfangs sich selbst überlassen wollte, vielmehr muss die Aufsicht sofort eintreten, um Verfehlungen zu verhüten, die über Erwarten schnell einwurzeln und deren nachträgliche Verbesserung unter Umständen sehr peinlich werden kann. Ohne Not hört man zuweilen Befürchtungen für die Entwicklung des Kandidaten zur Selbständigkeit an diese Aufsicht knüpfen. Hat vor dem eigenen Unterrichten ein längeres Hospitieren stattgefunden und ist dadurch schon eine persönliche Berührung mit den Schülern und ein Verständnis für die Behandlung des Gegenstandes, zugleich aber auch ein gewisses Vertrauensverhältnis zu dem anleitenden Lehrer geschaffen worden, sollte dann wirklich noch zu besorgen sein, dass die Anwesenheit dieses Beobachters den unterrichtenden Kandidaten in seiner freien Bewegung wesentlich hemmt? Und träte diese Befürchtung dennoch bei jemandem ein, wäre das nicht gerade eine Natur, welche der Führung und Schulung am wenigsten entbehren könnte?

Jeder Kundige weiss, welchen überraschenden Fehlern und Mängeln man bei diesen Unterrichtsversuchen begegnet, und wie es da gilt, hier zu zügeln, dort anzuspornen, wie z. B. bei dem einen übergrosse Lebhaftigkeit, Beweglichkeit und Redseligkeit, welche die Schüler überschwemmt und betäubt, zu hemmen, bei dem andern Trockenheit und Gelassenheit, die keinen rechten Zug in die Lektion zu bringen vermag, zu bekämpfen ist. Und auch bei den Befähigteren, deren Anlage und ganzes Wesen keinen einer gesunden Lehrweise widerstrebenden Mangel aufzeigt, erfordert doch so manches, was erst durch Übung angeeignet werden kann, z. B. richtige Stoffauswahl oder die Kunst der Fragestellung oder die Veranschaulichung des Gegenstandes oder die Anregung der Schüler zur Selbstthätigkeit, eine durchgreifende Beratung und Zurechtweisung.

Je gründlicher der Anfänger diese Fürsorge erfährt, desto eher kann er davon befreit werden, und wenn hier wie überall in unserer Betrachtung der Vergleich mit früheren Zuständen naheliegt, so ist folgendes zu sagen. Zu der Zeit, wo die Kandidaten oft sogleich als Hilfslehrer beschäftigt wurden, z. B. noch im Anfang der achtziger Jahre, bot diese stärkere Heranziehung bei allem Bedenklichen, was sie hatte, für klare und energische Naturen doch den Vorteil, dass sie sich schneller mit den Schülern, die sie täglich in zwei oder mehr Lektionen unterrichteten, und mit dem Fache, das sie in seinem ganzen Umfange vor der Klasse vertraten, vertraut machten und, um das beliebte Bild zu brauchen, in manchen Fällen nach kurzem Schwanken sich als tüchtige „Schwimmer" zeigten. Jetzt, wo die Einführung in das Amt rationell und in allmählichem Fortschritt erfolgt, muss das erstrebt werden, dass sie an kleineren Aufgaben einen Stoff nach allen Richtungen hin methodisch bearbeiten lernen, dass an Stelle der Routine ein didaktisches Bewusstsein tritt. Dies geschieht in der Praxis dadurch, dass sie einen vorbildlichen Unterricht durch längeren Besuch wirklich kennen lernen, es untersuchen und verstehen, auf welchen Grundsätzen solche Lehrweise beruht, und sich dann bemühen, dieselbe nachzuahmen; alles dieses unter

sachverständiger Beaufsichtigung und Anleitung, welche sie zuerst mit Festigkeit und Entschiedenheit führt, allmählich aber immer mehr nachlässt. Das in diesem Verfahren sich ausdrückende gesteigerte Vertrauen wird den Kandidaten heben, die ihm in zunehmendem Masse eingeräumte Selbständigkeit wird seine Haltung freier und sicherer machen; nur bleibt er verpflichtet, bei den geringsten sachlichen oder disziplinären Schwierigkeiten sofort Rat und Hilfe in Anspruch zu nehmen, was bei den täglichen Berührungen mit dem Direktor und Fachlehrer ohne Umstände ausführbar ist. Liesse er sich durch falsche Scham davon abhalten, was aber unter den geschilderten Verhältnissen ziemlich ausgeschlossen sein dürfte, so würde er die Verlegenheit, in die er geraten ist, zu seinem eigenen Schaden vermehren.

Wir haben nun noch von der Schulzucht im besonderen zu reden. Es wird dem Kandidaten, sobald er in die eigene Thätigkeit eintritt, bewusst werden, dass zu einer gedeihlichen Lehrerwirksamkeit nicht bloss Beherrschung des Stoffes und didaktische Gewandtheit erforderlich sind, sondern dass dieselbe wesentlich von seiner Persönlichkeit, von seiner ganzen Art sich zu geben abhängt. Einen grossen Vorzug besitzen hier die Naturen, welche von vornherein den richtigen Ton des persönlichen Wohlwollens glücklich treffen und dadurch die Liebe und Achtung ihrer Schüler zuweilen auf der Stelle gewinnen; anderen ist der Verkehr mit der Jugend nicht so natürlich und wird ihnen durch Fehler ihres Temperamentes öfters derart erschwert, dass sie des Schutzes der amtlichen Autorität nicht entbehren können, die doch aber nicht auf die Dauer ihre einzige Stütze bleiben darf. Diese haben vor allem Selbstzucht, aber auch erfahrenen Rat und Zuspruch vonnöten. Zwischen Milde und Strenge soll Besonnenheit die rechte Mitte einhalten, eine Mischung von Ernst und Freundlichkeit, von lebendiger Anfeuerung und abwartender Geduld, je nach dem vorliegenden Falle und je nach der Eigenart des Zöglings, mit möglichster Vermeidung von Härte und Schärfe soll als angemessene Stimmung den Unterricht beherrschen. Die Beeinflussung der Anfänger wird nach der verschiedenen Anlage der einzelnen mehr nach der einen oder der anderen Seite stattfinden, stets aber halte der anleitende Lehrer es sich gegenwärtig, dass er auch in diesem Stücke am besten durch sein eigenes Beispiel wirkt.

Eins aber präge er allen als obersten Grundsatz ihres Verhaltens ein: dass nur strenge Gerechtigkeit in der Beurteilung der Leistungen und überhaupt in der Behandlung der Schüler ein persönliches Vertrauensverhältnis schafft, und dass dieses die wesentlichste Bedingung wahrer Befriedigung im Berufe bildet. Und dann warne er den Anfänger vor Missgriffen auf dem Gebiet der Befehle, Verbote und Strafen, lehre ihn darin Mass halten, nicht zu viele Worte machen (leges breves sunto), sich in seinen Zuchtmitteln nicht ganz ausgeben, sondern immer noch etwas zurückbehalten, nicht zu rasch urteilen und verurteilen, überhaupt nicht vergessen, dass er auf die Bildung des Willens zu wirken habe. Die einzelnen zu beachtenden Gesichtspunkte für die Massregeln der Zucht, für die Ausstellung der Zeugnisse, für die Entscheidung bei Versetzungen

erhält dann der Kandidat teils unmittelbar durch den Direktor, teils werden sie ihm durch die Besprechungen der Lehrerkonferenzen geläufig.

Es ist hier nicht unsere Aufgabe, auch nur die hauptsächlichsten und immer aufs neue einzuschärfenden, in der Erfahrung bewährten Vorschriften, die dem Anfänger für seine eigene Unterrichtsthätigkeit mitzuteilen sind, einzeln aufzuzählen; eine der ersten und wichtigsten wäre diese, dass er die Klasse an eine gleichmässige, straffe Haltung gewöhnen müsse, um eine gleichmässige, angespannte Aufmerksamkeit zu erzielen, dass er zu diesem Zweck Auge und Ohr schärfen müsse, damit ihm nichts Ordnungswidriges entgeht, keine falsche Antwort von ihm unbeachtet bleibt, und dass somit eine Unterrichtsstunde nicht bloss eine geistige, sondern auch eine körperliche Anstrengung erfordert. In der That haben sich, da trotz aller Verschiedenheit der Personen die Erfahrungen in der Anleitung der Kandidaten zum grossen Teil immer wiederkehren, manche Stimmen dafür erklärt, eine Reihe von Regeln ein für allemal festzulegen. Dieselben würden einerseits die Vorbereitung des Unterrichts, anderseits das Unterrichten selbst betreffen, in ersterer Beziehung also den Kandidaten darauf hinweisen, dass er beim Durchdenken des Lehrstoffes das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden, das Ganze angemessen zu gliedern und stets das Alter und die Reife des Schülers im Auge zu behalten habe; in letzterer Beziehung ihn darüber aufklären, was er in seiner ganzen Haltung, beim Sprechen, Lesen, Erzählen, Fragen beachten, wie er den Stoff unter selbstthätiger Beteiligung der Schüler bearbeiten, einüben, anwenden und wiederholen müsse. Aber ich breche lieber ab, weil ich kein Kompendium der Didaktik zu schreiben habe, es fehlt ja auch nicht an Vorlagen dieser Art. Verweisen darf ich sowohl die mit der seminaristischen Anleitung betrauten Lehrer wie die Kandidaten selbst auf FRICKS didaktischen Katechismus (Lehrproben Heft 1. 2), auf die zwölf Grundregeln, die ich in Heft 33 der Lehrproben mitgeteilt habe, und auf den reichhaltigen Kanon, den LEUCHTENBERGER in seinem Referat für die sechste sächsische Direktorenkonferenz (S. 76 ff.) zusammengestellt hat; auch das humorvolle JÄGER'sche Testament enthält ernste und treffliche Winke. Nur verlasse man sich nicht auf solche papierenen Anweisungen; mögen sie noch so eingehend und einleuchtend sein, sie werden doch nicht die erwünschte Wirkung haben, wenn sie nicht an der Hand einer gesunden Praxis Leben gewinnen, wenn nicht der persönliche Einfluss, das persönliche Vorbild Verständnis und Empfänglichkeit dafür schafft. Und zuletzt gilt das Wort: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen," denn es kommt schliesslich doch auf die natürliche Anlage an, und sehr richtig sagt G. BAUR: „Takt ist dasjenige, was, wo die Regeln aufhören, supplierend eintreten muss, wodurch die Erziehung vorzugsweise Erziehungskunst wird und was deswegen auch ein besonderes Erziehungstalent voraussetzt." [1])

14. Die Probelektionen und Präparationsskizzen. Wenn wir uns oben gegen vereinzelte Probelektionen und für zusammenhängenden

---

[1]) SCHMID'sche Enzyklopädie II S. 368.

Unterricht entschieden, so schliesst das nicht aus, dass die Kandidaten von Zeit zu Zeit, am besten in regelmässigem Wechsel im vollen Feuer exerzieren, d. h. vor dem ganzen Seminar und dem Direktor eine Probe ihrer Kunst ablegen. Wir wollen sie aber zu diesem Zwecke nicht in eine neue Klasse und auf ein bisher noch unversuchtes Unterrichtsgebiet versetzen, was diese Aufgabe sehr erschweren würde, sondern sie sollen in der gewohnten Thätigkeit fortfahren und an den ihnen bekannten Schülern operieren. Damit fällt dann ein gegen die Probelektion im allgemeinen erhobener Einwand, für die Kandidaten selbst aber auch eine sonst oft genug gehörte Entschuldigung ohne weiteres hinweg, und die Kritik wird um so unnachsichtiger sein dürfen. Es genügt wohl, wenn jeder einzelne drei- bis viermal im Semester zu dieser Übung herangezogen wird; in Halle, wo sich im Seminar zwei Jahrgänge vereinigen, und wo wir aus begreiflichen Gründen im ersten Quartal hierbei immer nur die älteren Mitglieder (die Probekandidaten) berücksichtigen, bleiben wir hinter dieser Zahl gewöhnlich noch zurück.

Die Auswahl des Stoffes verabredet der Kandidat vorher mit dem Direktor, unterbricht aber seinen Unterrichtsgang nicht, sondern übernimmt die Lektion jedesmal dann, wenn ganz ungezwungen ein Stoff sich darbietet, der als geschlossene Einheit behandelt werden kann, also z. B. im deutschen Unterricht ein Gedicht oder die Vorbereitung eines Aufsatzes, im Religionsunterricht eine bedeutsame biblische Geschichte von nicht allzu grossem Umfange oder ein Kirchenlied, im Geschichtsunterricht ein Abschnitt von solcher Wichtigkeit, dass seine allseitige Besprechung gerechtfertigt erscheint. In Halle stellen wir den geförderteren Kandidaten, namentlich den Probanden, deren Unterricht ja schon mannigfaltiger ist, ganz allgemein, ohne nähere Bezeichnung des Gegenstandes Aufgaben wie: eine Stunde Katechismusunterricht, ein zusammenfassender Rückblick auf eine durchgenommene Geschichtsperiode, eine grammatische Übungs- und Wiederholungsstunde, Behandlung eines Kapitels aus der fremdsprachlichen Lektüre.

Die Probelektion erfordert eine genaue, in den Grundzügen auch schriftlich ausgearbeitete Präparation und erfährt eine eingehende Beurteilung. Die Frage, ob die letztere sogleich oder erst später eintreten soll, wird nach den besonderen Verhältnissen hier so und dort anders entschieden werden. Für die sofortige Kritik scheint zu sprechen, dass die Sache so auf frischer That und unter dem unmittelbaren Eindruck ihre Erledigung findet, aber nach meiner Erfahrung verdient doch das andere Verfahren den Vorzug, bei welchem sowohl der Unterrichtende wie der ernannte Beurteiler und überhaupt alle Zuhörer Zeit gewinnen, um die Leistung in Ruhe zu prüfen und das, was für und gegen dieselbe zu sagen ist, besonnen und sorgfältig zu erwägen. Namentlich muss dabei die Selbstkritik gewinnen, und auf diese legt wohl jeder Kundige grossen Wert; wer seine eigene Leistung in dieser Weise nachzuprüfen hat, wird sich noch einmal in den Gegenstand vertiefen und, um gerecht zu urteilen, zum obersten Gesichtspunkt Klarheit und Wahrheit machen, welche nichts verhüllt und nichts beschönigt, sondern unbefangen

verfolgt und heraushebt, was erstrebt, was erreicht und was verfehlt worden ist.[1])

Es ist früher dargethan worden, welchen hohen Wert man noch heute am Universitätsseminar in Jena auf diese Beurteilung legt, für die man eine besondere und lange Sitzung, das sogenannte Kritikum, anberaumt, wie da zuerst eine genau ausgearbeitete Selbstkritik, dann ebenso die schriftliche Kritik des Rezensenten verlesen wird und dann eine allgemeine Besprechung sich anschliesst. Zu einer solchen Ausdehnung dieses Geschäftes werden die Leiter preussischer Gymnasialseminare kaum Zeit finden, können sich aber auch ohne das die Gewähr dafür verschaffen, dass die Lektion allseitig beurteilt und demjenigen, der sie vorgeführt hat, keine Bemerkung vorenthalten wird. Gründlichkeit, Ernst und Überlegung wünschen wir allerdings allen, die sich daran beteiligen, und empfehlen zu diesem Behuf die Aufstellung bestimmter Gesichtspunkte als Richtschnur. Da kann man z. B. den von Schiller mitgeteilten, für die hessischen Seminare angeordneten Gang befolgen:

1. Wahl und Disposition des Stoffes an sich und im Verhältnis zur verfügbaren Zeit;

2. Behandlung: a. die drei Hauptlehrthätigkeiten (Anschauen, Denken, Üben); b. die Fragebildung mit besonderer Berücksichtigung der Konzentrationsfragen;

3. Haltung und Manieren des Lehrers (Anfang und Schluss der Lektion, ruhige Haltung, Beherrschung der Klasse durch die Aufmerksamkeit und den Blick, richtiger Lehrton, Sprechen, Lesen, Fragestellung, Achtsamkeit auf die Fehler der Schüler, richtige Wahl der Ruhepunkte, Beschäftigung der ganzen Klasse, Kontrolle gegen Ende der Stunde, ob auch sämtliche Schüler mit Fragen bedacht waren, Aufforderung zu richtiger Haltung, Chorsprechen u. s. w.);

4. Gesamterfolg: Was wurde als Gewinn der Lektion erreicht? War bei dem Lehrer ein Fortschritt bemerkbar?[2])

Oder man verfährt nach Fricks übersichtlicher und öfters geprüfter Anweisung:

I. Auswahl und Anordnung des Stoffes:

1. Stand die Menge des Lehrstoffes im richtigen Verhältnis zur gegebenen Zeit?

2. War der Stoff genügend gesichtet, gegliedert (in Einheiten) und richtig verteilt?

3. War die Disposition klar und auch durchsichtig?

II. Art der Behandlung:

1. Wurde eine planmässige und angemessene Reihenfolge der Lehrthätigkeiten befolgt? nämlich:

a. Vorbereitung des Neuen durch Anknüpfung an das Alte und Bekannte;
b. Darbietung oder Entwicklung des Neuen;
c. Bearbeitung (Vertiefung, Begründung, Rückblick, Zusammenfassung);
d. Anwendung (Einübung, Einprägung).

2. Wurde anschaulich dargeboten, logisch entwickelt, systematisch bearbeitet, sicher eingeübt und fest eingeprägt?

3. Wie stand es mit der Fragebildung, der Verwendung der Frage (besonders der Konzentrationsfragen) und ihrer gleichmässigen Verteilung an alle Schüler?

III. Lehrerpersönlichkeit:

Wie stand es mit der Haltung des Lehrers? war er im Unterricht frisch, anregend, lebendig? beherrschte er die Klasse durch den Blick, Stärke und Wärme des Lehrtons? war sein Sprechen ein korrektes, artikuliertes, deutliches, sparsames? sein Lesen ein mustergültiges? war die Gesamthaltung eine würdige?

IV. Zucht (Disziplin):

Wusste der Lehrer stets die gesamte Klasse zu beschäftigen? erhielt er die Aufmerksamkeit und Teilnahme der Schüler im allgemeinen auf gleicher Höhe? verstand er

[1]) Ein interessantes Beispiel einer Selbstkritik und einer darauffolgenden Rezension findet sich bei Bliedner a. a. O. S. 309 ff.

[2]) Pädag. Seminarien S. 138.

dieselbe durch zweckmässige äussere Mittel (Pausen, Veranlassen zum Aufstehen, Sichgerade-richten, Chorsprechen u. dergl.) zu rechter Zeit wieder aufzufrischen? Hatte er Auge und Ohr für die Fehler und Überschreitungen der Schüler, oder hat er manches gar nicht bemerkt, anderes nicht beachtet?

V. Gesamterfolg und Gesamteindruck der Lektion:

War ein deutlicher Gewinn derselben an den Schülern bemerkbar? — Liess sie an dem Lehrer einen deutlichen Fortschritt, selbständiges Verständnis der ihm erteilten Winke und sorgsame Beachtung derselben erkennen?

Hiermit kann man noch die von dem Kreisschulinspektor Brandenburger vorgeschlagene Fassung vergleichen:

A. Stoff.

I. Auswahl und Anordnung desselben:

Stand die Menge des Unterrichtsstoffes in richtigem Verhältnis zu der gegebenen Zeit? War der Unterrichtsstoff gesichtet und gegliedert (in Einheiten)? War die logische Disposition klar und übersichtlich?

II. Art der Behandlung:

1. Bezüglich der Lehrstufen: a. Wurden die Lehrthätigkeiten (Vorbereitung, Darbietung und Anwendung) in angemessener (gebotener und richtiger) Weise angewandt? b. Wurde nicht zu viel Zeit auf eine derselben verwandt? c. Wurde das Lehrziel richtig angegeben? d. Wurde das Neue auf der sicheren Grundlage des Alten aufgebaut? e. Wurde anschaulich dargeboten? α. Wurden die zu Gebote stehenden Hilfsmittel richtig benutzt? β. Waren nicht andere, notwendige oder wünschenswerte mit Leichtigkeit zu verschaffen? γ. Wurden überflüssige Erklärungen vermieden? f. Wurde logisch entwickelt? g. Wurde systematisch bearbeitet? h. Wurde sicher eingeübt und fest eingeprägt? i. Wurde die passende Anwendung gemacht?

2. Bezüglich der Lehrform: a. Waren die Fragen richtig gebildet? Waren die Antworten der Schüler darin berücksichtigt? Wurden Konzentrationsfragen gestellt? Waren die nötigen Hilfsfragen bereit? Waren Zergliederungs-, Entwicklungs- und Prüfungsfragen am rechten Ort? Wurden die Fragen an die ganze Klasse gerichtet? Wurden sie gleichmässig an die Schüler verteilt? b. Hat der Lehrer, ohne lange herumzufragen, das erklärt oder beschrieben, was die Schüler nicht oder doch nicht leicht finden konnten? Hat er es verstanden, am geeigneten Orte durch den Vortrag die rechten Gefühle in die Herzen zu senken? Hat er einfach, klar und verständlich und ohne Umschweife erzählt?

B. Die Lehrerpersönlichkeit.

1. War die Haltung des Lehrers eine würdige, von störenden Manieren freie? Beherrschte er die Klasse durch den Blick, durch die Stärke und Wärme des Lehrtones? War er im Unterricht frisch und anregend? War sein Sprechen ein korrektes, artikuliertes, deutliches, aber nicht überlautes, sparsames? War sein Lesen ein mustergültiges?

2. Wusste er stets die ganze Klasse zu beschäftigen? Erhielt er die Aufmerksamkeit und Teilnahme der Schüler im allgemeinen auf gleicher Höhe? Verstand er es, dieselben durch zweckmässige äussere Mittel (Pausen, Veranlassung zum Aufstehen, Sichgeraderichten, Chorsprechen u. s. w.) zur rechten Zeit wieder aufzufrischen? Hatte er Auge und Ohr für die Fehler und Überschreitungen der Schüler, oder hat er manches gar nicht bemerkt, anderes vielleicht nicht gerade beachten wollen?

C. Gesamterfolg der Lektion.

1. War ein deutlicher Gewinn an den Schülern bemerklich? Ist insbesondere ihre Selbstthätigkeit angeregt worden?

2. Liess die Lektion an dem Lehrer einen deutlichen Fortschritt, selbständiges Verständnis der ihm erteilten Winke und sorgsame Beachtung derselben erkennen?[1])

Endlich kommen noch zehn von Just aufgestellte Fragen in Betracht:

1. Wie stand es mit der Haltung und Sprache des Lehrers und der Kinder? 2. War sachlich alles richtig? 3. War die Beteiligung der Schüler eine gleichmässige? 4. Waren die sonstigen Vorbedingungen für den guten Verlauf des Unterrichts (Disziplin, Ordnung, Pünktlichkeit) erfüllt? 5. Wurde richtig gefragt? 6. Sind die Stufen einer methodischen Bearbeitung in der rechten Weise durchlaufen worden? 7. Verstand es der Lehrer, die Aufmerksamkeit der Schüler dem Unterrichtsstoffe zuzuwenden und bei demselben zu er-

---

[1]) Mitgeteilt bei Frick, Päd. u. did. Abhandlungen II S. 351 f.

halten? 8. Sorgte der Unterricht für die Selbstthätigkeit der Schüler? 9. Verlief das Lernen in der rechten Reihenfolge (judiziöses, sodann ingeniöses und mechanisches Lernen) und wurde sorgfältig eingeprägt? 10. Was wurde erreicht?[1])

Wir sehen, unser Gegenstand ist oft und in verschiedener Weise behandelt worden, damit also den interessierten Kreisen ein reicher Stoff zur Auswahl dargeboten. Brandenburger geht in der Zergliederung des Unterrichts doch zu weit, im Gegensatz zu ihm fasst Just in seinen Fragen die Einzelheiten mehr zusammen und bietet doch zu den von seinen Vorgängern aufgestellten Gesichtspunkten noch manche wichtige Ergänzung, z. B. in Frage 2, 4 und 9. Am Seminarium praeceptorum legen wir natürlich Fricks Anweisung zu Grunde, an ihr hat der zum Berichterstatter bestimmte Kandidat ebenso wie der die Probestunde erteilende einen festen Anhalt, der eine bei der Prüfung, der andere bei der Vorbereitung der Leistung; aber auch die übrigen Seminarmitglieder sollen darnach ihre Beobachtungen machen und erhalten zuweilen den Auftrag, auf einzelne Momente, z. B. auf die Verwertung des Anschauungsmaterials, auf die Fragestellung, auf das Sprechen des Lehrers und der Schüler besonders zu merken. Je länger, desto wichtiger wird hierbei auch die Erwägung, ob der Kandidat pädagogischen Takt bewiesen und gegenüber nicht vorauszusehenden Fällen nicht die Besonnenheit und Klarheit verloren habe; gerade in diesem Punkte wird er aus seinen Fehlern Belehrung schöpfen.

Die Besprechung der Probestunde findet in bestimmter Reihenfolge statt: Selbstkritik, Kritik des bestellten Referenten, freie Diskussion, kurze Zusammenfassung und Schlussurteil des Seminarleiters, der die ganze Verhandlung fest in der Hand behält und das richtige Gleichmass zwischen dem Zuviel und Zuwenig bewahrt. In allen Teilen aber ist das Verfahren ein mündliches, und auf ein Zweifaches wird ein besonderer Nachdruck gelegt: erstens neben dem zu Bemängelnden auch das Anerkennenswerte und Tüchtige zu seinem Rechte kommen und dadurch dem Kandidaten eine Ermutigung und Anregung zu teil werden zu lassen; zweitens fruchtbare Gesichtspunkte und eine allgemeine Belehrung und Förderung zu erzielen.

Eine Art Gegenstück zu diesen Probelektionen bilden die ausführlichen Präparationsskizzen, welche etwa in derselben Anzahl wie jene von jedem Kandidaten geliefert und mit ähnlicher Gründlichkeit beurteilt werden; sie sind bei sämtlichen Mitgliedern des Seminars in Umlauf zu setzen und speziell einem der betreffenden Fachgruppe angehörigen Kandidaten zur Kritik zu überweisen. Nicht unwichtig erscheint die Bestimmung, dass sie sich nicht durchaus bloss auf eine Stunde zu erstrecken brauchen, sondern auch eine grössere Einheit, selbst wenn dieselbe das Pensum einer ganzen Woche darstellt, umfassen dürfen. Denn hält man durchweg jene Beschränkung fest, so verführt man den Anfänger, welcher das natürliche Bestreben und auch die Verpflichtung hat, etwas Abgeschlossenes zu bieten, zu einer Stoffanhäufung, welche sich in der angenommenen Zeit nicht bewältigen lässt, und das ist gerade ein Fehler, der in der Unterrichtsthätigkeit selbst immer wieder zum Einschreiten

[1]) Praxis der Erziehungsschule I S. 34. Auch mitgeteilt bei Frick a. a. O. S. 353.

herausfordert. Der Verfasser der Präparationsskizze soll selbstverständlich nicht in die Luft malen, sondern sich auf den Boden der Wirklichkeit stellen, seine Aufgabe muss deshalb aus der Praxis des Unterrichts erwachsen und ihre Ausführung entweder darin schon erprobt sein, oder nachträglich darin unverändert erprobt werden können. Damit nun der Leser ein deutliches Bild von der Stunde erhalte, ist der Gang derselben in übersichtlicher Gliederung zu beschreiben und vornehmlich folgendes hervorzuheben: die Vorbereitung mit der Anknüpfung, die Angabe des Zieles beziehungsweise der Teilziele, die Bildung von Reihen, die Zusammenfassung, die Klarstellung des Gewinns, die Angabe der benutzten Lehr- und Anschauungsmittel.

Ich mache einige im Halleschen Seminar behandelte Aufgaben namhaft: Abrahams Prüfung nach I Mos. 22, 1—19 (Stoff für 1 Stunde in Untertertia); Abraham und Lot nach I Mos. 13 (Stoff für 1 Stunde in Untertertia); Berufung des Mose nach II Mos. 2, 23—4, 18 (Stoff für 2 Stunden in Untertertia); Jesus stillt das Meer (Stoff für 1 Stunde in Quinta); Solons Person und Verfassungswerk (Stoff für 2 Stunden in Quarta); der erste Kreuzzug (Stoff für 2 Stunden in Untertertia); Umriss und Bodenerhebung Südamerikas (Stoff für 2 Stunden in Quarta); Gesamtrepetition über die Niobeerzählung Ov. Met. VI 152—312 (Stoff für 2 Stunden in Obertertia); der reichste Fürst von Kerner (Stoff für 1 Stunde in Sexta); Durchnahme eines französischen Lesestückes (Stoff für 2 Stunden in Realsexta).

15. Sonstige praktische Thätigkeit. Mit der bisher geschilderten Erteilung eines zusammenhängenden Unterrichts und der Vorführung von Probelektionen ist aber die praktische Thätigkeit der Kandidaten keineswegs erschöpft. Zunächst kommen noch die gelegentlichen Vertretungen in Betracht, die ihnen vom zweiten Semester ab unbedenklich auf geeigneten Stufen übertragen werden können und die dazu beitragen, ihren Blick zu erweitern. Sodann sollen sie sich, wenn ihre Körperbeschaffenheit es zulässt, am Turnunterricht beteiligen. Hierauf ist von jeher seitens namhafter Pädagogen grosser Wert gelegt worden, Schiller bildet seine Kandidaten das ganze Jahr hindurch in zwei regelmässigen Wochenstunden theoretisch und praktisch zu Turnlehrern aus, in Preussen nötigt neuerdings nach der Vermehrung des Turnunterrichts schon das Bedürfnis an befähigten Kräften dazu, bei der seminaristischen Anleitung hierauf Bedacht zu nehmen. In Halle lässt man daher die Kandidaten, wenn sie nicht etwa schon während ihrer Studienzeit eine bezügliche Prüfung abgelegt haben, was öfters der Fall ist, an dem Turnlehrerbildungskursus der Universität teilnehmen und verwendet sie zugleich zur Unterstützung der mit dem Turnunterricht an den höheren Schulen der Stiftungen beauftragten Kollegen.

Daran schliesst sich dann ganz unmittelbar die Beteiligung an der Aufsicht und Leitung der Turn- und Jugendspiele, der wir eine besondere Bedeutung für die Bildung des jungen Lehrers beimessen. Denn während im Turnunterricht das Schulmässige, der Befehl, der Zwang vorherrscht, waltet hier Freiheit, Selbstthätigkeit und Selbstzucht, und wie

sich beim Spiel nach uralter Beobachtung [1]) die ganze Sinnesart der Knaben am offensten darlegt, so wird gerade darum auch der Einfluss Erwachsener, wenn sie sich nur recht zu ihnen herablassen, sehr wirksam; dem Erzieher liegt der Weg zum Herzen der Jugend bei diesem freien, natürlichen und fröhlichen Verkehr völlig offen, er findet nirgends besser Gelegenheit, ihr menschlich und persönlich näher zu treten. Das hat dann, recht benutzt, vortreffliche Folgen auch für den Schulunterricht: der Lehrer versteht die Eigenart der einzelnen Knaben nun besser und verzagt nicht mehr so leicht daran, diesen oder jenen wissenschaftlich zu fördern, den er in der Schule vielleicht matt und träge, auf dem Spielplatz aber frisch und eifrig und nicht bloss körperlich, sondern auch geistig gewandt gefunden hat; auf Seiten der Jugend aber wächst das Vertrauen und die Zuneigung, und tritt dann auch wieder der Ernst des Unterrichts ein, so wird dies dann mehr der Sache als der Person zugerechnet.[2]) Mit in dieses Gebiet gehört die Teilnahme an Schulausflügen, welche den Kandidaten als wirksame Förderung ihrer erziehlichen Stellung zu den Schülern dringend empfohlen werden muss.

Wir gedenken weiter des Zeichenunterrichts, dessen bildende Kraft und dessen Bedeutsamkeit in neuerer Zeit immer mehr zur Anerkennung gelangt, der aber, um rechtes Leben und Wirken zu bekommen, aus seiner Isoliertheit befreit und mit dem übrigen Unterricht in Verbindung gesetzt werden muss, wie denn z. B. Schiller an seinem Gymnasium die Konzentration dieses Faches angestrebt hat.[3]) Darauf wollen auch die neuen Lehrpläne in Preussen hinaus, und dass die Staatsbehörde die Angelegenheit weiter verfolgt, beweist ein Erlass aus jüngster Zeit, nach welchem die Kandidaten dazu angeregt werden sollen, sich ähnlich wie für das Turnen auch für den Zeichenunterricht zu befähigen. Ob dies in Bälde zu erreichen sein wird, erscheint allerdings zweifelhaft, denn das Zeichnen gilt vielen noch zu sehr als technisches Spezialfach und erfordert doch schon Übung von der Schule her, aber eins lässt sich ohne Schwierigkeit erstreben, dass nämlich die Kandidaten Verständnis für die Wichtigkeit dieses Unterrichts und eine gewisse Fertigkeit gewinnen, von der sie in den wissenschaftlichen Stunden Gebrauch machen können. Wir beherzigen dabei eine Weisung Willmanns, welcher sich folgendermassen hierüber ausspricht: „Überall da, wo uns die Form der Dinge etwas zu sagen hat, ist das Zeichnen an der Stelle, denn welcher Art dieses auch sei, es wird besser erfasst und besser gedeutet, wenn der Geist von der nachbildenden Hand unterstützt wird.“[4])

Es handelt sich ja nicht bloss um Übung der Hand und des Auges, um Entwicklung eines Formensinnes, sondern auch um Bildung des Verstandes, und das Fach erringt sich thatsächlich mit der Zeit die Geltung,

[1]) mores puerorum se inter ludendum simplicius detegunt . . . . . tum vel maxime formanda aetas, cum simulandi nescia est et praecipientibus facillime cedit. Quint. Inst. or. I 3, 12.

[2]) Über den Betrieb der Jugendspiele in den Francke'schen Stiftungen giebt das Programm von Hammerschmidt (Ostern 1894) treffliche Auskunft.

[3]) Vgl. Matthäi, der Zeichenunterricht am humanistischen Gymnasium. Programm. Giessen 1889.

[4]) Didaktik II S. 176.

dass es zur allgemeinen Bildung des Menschen einen wesentlichen Beitrag liefere. Frick hatte für sein Seminar vorerst nur eine ganz kurze Orientierung im Auge,[1]) Schiller und Richter (Jena) betreiben die Anleitung systematischer, ohne jedoch an eine künftige Lehrthätigkeit der Seminaristen auf diesem Gebiete zu denken; ich selbst habe mich nach längerer Überlegung ebenfalls entschlossen, diesen Zweig eingehender zu berücksichtigen, und die Unterweisung hat in dem neuen Schuljahre mit regelmässigen, einstündigen wöchentlichen Übungen begonnen. Dabei ist Art und Umfang derselben zunächst ebenso geplant, wie es die Weimarische Ordnung vorschreibt, wir treiben also das perspektivische und Planzeichnen und setzen uns das Ziel, die Kandidaten im körperlichen Sehen zu üben und ihnen die Fähigkeit zur Veranschaulichung des Unterrichts durch Zeichnungen an der Wandtafel anzueignen, zugleich aber — und hierin nähern wir uns Schiller — sollen auch Belehrungen über die Stellung des Faches zum Gesamtunterricht der Klassen stattfinden.

Da der Kandidat am ganzen Leben der Schule, mag es sich innerhalb oder ausserhalb der Mauern des Hauses abspielen, teilnehmen soll, so wird er auch zu den regelmässigen Klassenprüfungen, zu den öffentlichen Prüfungen, wo dieselben noch bestehen, zur Reifeprüfung und zu den Lehrerkonferenzen hinzugezogen. Hier erhält er eine praktische Aufklärung über Lehrplan und Lehrziel der einzelnen Klassenstufen und der ganzen Schulgattung, ebenso über kollegialische Behandlung unterrichtlicher und erziehlicher Fragen, und das wird, wenn von dem Direktor einsichtig geleitet und durch Entwicklung richtiger Gesichtspunkte vertieft, für seine künftige Berufsthätigkeit gute Früchte bringen.

Dass die preussische Behörde bei der praktischen Ausbildung der Kandidaten auch der erziehlichen Seite Beachtung geschenkt wissen will, erhellt aus manchen Bemerkungen der gedruckten Ordnung, wenn es auch freilich nicht leicht ist, allgemein verbindliche Bestimmungen hierfür zu treffen, da das Mass der Beeinflussung und Anregung je nach den örtlichen Verhältnissen ein sehr verschiedenes sein wird. Wo aber die Gelegenheit nur irgend vorhanden ist, die Anfänger am Geschäft der Erziehung direkt zu beteiligen, da sollte man nicht unterlassen, sie fleissig zu benutzen.

Wir erinnern uns, welchen Nachdruck Stoy in seinem Jenaer Seminar auf die „Seelsorge", wie er es nannte, gelegt und wie er sich mit Erfolg bemüht hat, ein Gemeinschaftsleben zwischen Lehrenden und Lernenden herzustellen; wir haben ferner gesehen, dass Richter von dieser Tradition noch etwas festzuhalten sucht, indem er den Kandidaten Tutorschaften überträgt, eine Einrichtung, die an sich allerdings auch sonst an den Gymnasien des Landes besteht. Nirgends sonst ist aber der Boden hierfür so günstig und ergiebig, wie in den Francke'schen Stiftungen, wo drei grosse Erziehungsanstalten, nämlich das Pädagogium mit einer Zahl von 50 Zöglingen, die Pensionsanstalt mit über 240 Zöglingen und die 115 Stellen zählende Waisenanstalt, also rund 400 Zöglinge eine ent-

[1]) Lehrproben Heft 5 S. 114.

sprechende Beaufsichtigung und Fürsorge erfordern. Da an diesen Anstalten im ganzen nur 18 ordentliche Erzieher wirken, so liegt es nahe, geeignete Kandidaten des Seminars zur Hilfeleistung, z. B. bei der Aufsicht in den Freistunden, heranzuziehen, wo dann bei den mit Vorliebe gepflegten Jugendspielen ein gesundes und fröhliches Zusammenleben sich entwickelt; ausserdem aber tritt zuweilen der Fall ein, dass bei Erledigung einer Erzieherstelle ein oder der andere Seminarist zu dieser vollen Wirksamkeit berufen werden muss. Und auch ohne dies ist, ich möchte sagen, die ganze Atmosphäre der Stiftungen eine so erzieherische, dass sich niemand, der an ihnen wirkt, diesem Eindruck entziehen kann, am allerwenigsten aber Lehrer, deren Kollegen zu einem grossen Teile zugleich Erzieher, deren Schüler in demselben Verhältnis Zöglinge sind.

IV. Allgemeines.

16. Die Sitzung. Die Seminarbibliothek. Erst nachdem wir die theoretische und praktische Anleitung des Seminars in allen ihren Einzelheiten betrachtet haben, können wir den Gang einer Sitzung schildern, wie er sich bei uns im Seminarium praeceptorum im Laufe der Jahre herausgestaltet hat, denn sie bildet ja gewissermassen den Sammel- und Ausgangspunkt aller jener Übungen. Im voraus ist zu bemerken, dass es sich um eine mindestens zweistündige Sitzung handelt; nach den hiesigen Erfahrungen reichen aber zwei wöchentliche Stunden bei weitem nicht aus, um die vielfachen Aufgaben gründlich zu erledigen, man wird durchschnittlich 3—4 Stunden dafür ansetzen müssen. Unser im ganzen feststehendes Programm ist folgendes:

1. Erledigung von geschäftlichen Dingen, insbesondere Mitteilung des Planes für die gemeinsame Arbeit der bevorstehenden Woche.
2. Hinweis auf neue Erscheinungen der pädagogisch-didaktischen Litteratur, im Anschluss daran Überweisung von Geschenken und Anschaffungen an die Seminarbibliothek.
3. Mitteilung von Beobachtungen, welche der Direktor bei seinen Besuchen der Kandidaten gemacht hat, und die sich zu allgemeinen Besprechungen eignen.
4. Beantwortung von Fragen der Kandidaten in betreff des Unterrichts und der Erziehung, gegebenen Falles kurze Erörterung methodischer Grundsätze.
5. Kurze Besprechung der bei andern Lehrern angehörten Hospitierstunden oder genaue Kritik der von den Kandidaten selbst erteilten Probelektionen und der von ihnen eingelieferten Präparationsskizzen.
6. Referat, Korreferat und freie Besprechung über die für die Sitzung bestimmten Themata, im Anschluss daran Stellung neuer Aufgaben mit Bezeichnung der zu benutzenden Litteratur.

Hierzu noch ein paar erläuternde Bemerkungen.

Zu 2: Ein Mitglied des Seminars verwaltet unter Aufsicht des Direktors die Bibliothek, die sich in unmittelbarer Nähe des Sitzungszimmers befindet, und zu deren Vermehrung auch die an die Schriftleitung der „Lehrproben und Lehrgänge“ eingesandten Rezensionsexemplare verwendet werden.

Zu 3: Es giebt Beobachtungen, die man am besten mit dem Kandidaten sofort nach der Lektion und unter vier Augen bespricht. Dahin gehören Ungenauigkeiten oder gar Irrtümer, die er sich bei Behandlung des Stoffes hat zu Schulden kommen lassen, und die eine ernste Rüge verdienen; es würde schonungslos sein und das Vertrauensverhältnis stören, wenn man ihm dieselben vor dem versammelten Seminar in so beschämender Weise vorhalten wollte. Ich denke hierbei ferner an alle Einzelheiten, welche die Haltung des Lehrers ausmachen, z. B. die notwendige Gleichmässigkeit und Beharrlichkeit seines Standpunktes der Klasse gegenüber, die doch wieder nicht so in Unfreiheit ausarten darf, dass er sich nie von der Stelle rührt; die Beweglichkeit der Arme und Hände, wo ebenfalls eine richtige Mitte zwischen Steifheit und übertriebener Gestikulation innezuhalten ist; lautes, deutliches, korrektes Sprechen, was nur sehr wenige Anfänger ohne mehrfache Erinnerungen leisten; Angemessenheit des Lehrtones, der sich von Rauheit und Sanftheit gleichweit entfernt halten und auch zu dem Gegenstande stimmen, also da, wo es sich um rein verstandesmässige Aneignung handelt, klar, ruhig, nüchtern, dagegen bei Gesinnungsstoffen voll Nachdruck und Empfindung sein muss.

Dies und anderes mehr, wo die Gefahr einer üblen Angewohnheit und Manier vorliegt, muss auf frischer That und mit Entschiedenheit bekämpft werden, sonst könnte man die Erfahrung machen, dass dem Kandidaten, der sich dieser Verfehlungen meist gar nicht bewusst ist, die nötige Empfänglichkeit für dergleichen Belehrungen abgeht und infolge davon der Entschluss zu scharfer Selbstkontrolle von ihm nicht ernst genug genommen wird. Übrigens bleibt es ja natürlich nicht ausgeschlossen, dass auch in der Sitzung entsprechende Weisungen und Warnungen allgemein und ohne Namensnennung erteilt werden.

Zu 4: Die Kandidaten haben zwar beim Direktor jederzeit Zutritt, um über einzelnes Auskunft und Rat einzuholen, sich Bücher und andere Hilfsmittel, welche zur Vorbereitung für ihren Unterricht geeignet sind, von ihm empfehlen oder geben zu lassen u. dergl., aber es bleiben immer noch für manchen Fragen zurück, deren Beantwortung gerade in der Sitzung zur Orientierung der anderen Mitglieder ihren Wert hat, sei es dass einem die Zeit zur Bewältigung des zugewiesenen Lehrstoffes nicht ausreichen will, was also zur Auswahl und Sichtung desselben nötigt, sei es dass ein Abschnitt besondere Schwierigkeiten für die Behandlung bietet, was vielleicht sogar ein thätiges Eingreifen des Direktors erfordert, sei es dass Mangel an Fleiss und Ordnungsliebe der Schüler oder andere Punkte der Disziplin zu beklagen und zu förderlicher Einwirkung in dieser Beziehung Winke und Ratschläge von allgemeiner Bedeutung zu erteilen sind.

Während der ganzen Sitzung, also auch bei Erledigung der Punkte 5 und 6 wird darauf gehalten, dass die Kandidaten frei sprechen und nur etwa kurze Notizen als Unterlage benutzen.

Die preussische Behörde hat nach Erlass der Seminarordnung nachträglich noch empfohlen, den Verlauf der Sitzung kurz zu protokollieren, hauptsächlich wohl in der Absicht, um durch gegenseitigen Austausch der Protokolle, wenigstens in derselben Provinz, den Direktoren die Vergleichung

ihres Verfahrens zu ermöglichen und so allmählich bis zu einem gewissen Grade eine erwünschte Gleichmässigkeit der Anleitung herbeizuführen. Zugleich ist ja damit auch eine Übung der Kandidaten in schriftlicher Darstellung verbunden, deren Wert ich nicht unterschätze, besonders wenn dabei mit solcher Genauigkeit und Sorgfalt verfahren wird, wie ich es z. B. am Jenaer Gymnasialseminar beobachtet habe, wo am Anfang der Sitzung jedesmal das Protokoll der vorhergehenden verlesen und von dem Direktor beurteilt wurde. In Halle begnügen wir uns mit einer Übersicht über den Inhalt der Konferenz vornehmlich aus dem Grunde, weil wir so wie so genötigt sind, unsere Zeit zu Rate zu halten.

Das Verfahren, das an Universitätsseminaren gebräuchlich ist, darf für uns nicht ohne weiteres ausschlaggebend sein. Hier hatten und haben bei Ziller, Stoy und Rein die Protokolle noch einen sozusagen historischen und grundlegenden Zweck, denn aus ihnen sollen die neueintretenden Generationen sich nicht bloss über Stoff und Methode der einzelnen Fächer, sondern auch über die erziehliche Arbeit orientieren, um so möglichst rasch in ihre Aufgaben hineinzuwachsen; aus diesen Akten lässt sich dann ein vollständiger Plan herstellen, wie er z. B. in Zillers Leipziger Seminarbuch vorliegt. Dieser Zweck kommt beim Gymnasialseminar nicht in Betracht, hier erscheint vielmehr das Bedenken von Genz beachtenswert, welcher darauf hinweist, dass die Verhandlungen, besonders die Vorträge bei genauem Protokollieren leicht zu akademisch werden könnten.

Ich schliesse noch ein Wort an über die Ausstattung und Benutzung der Bibliothek. Manches wichtige Werk werden die Kandidaten allerdings in der Sammlung der Schule oder der Universität, falls eine solche am Orte ist, vorfinden, indessen darf man im allgemeinen hier nicht zuviel erwarten. Schiller wenigstens klagt über die Mangelhaftigkeit der Giessener Universitätsbibliothek, obgleich er doch als Professor der Pädagogik für notwendige Anschaffungen und Ergänzungen seinen Einfluss geltend machen kann; wieviel lückenhafter wird da erst der Büchervorrat an solchen Hochschulen sein, wo das Fach der Pädagogik keinen eigenen Vertreter hat!

Was die Anstaltsbibliothek bieten kann, ist im Durchschnitt auch nicht allzuviel und wird schon durch das Kollegium selbst zum grossen Teil in Anspruch genommen. Wenn deshalb die Einführung in die pädagogisch-didaktische Litteratur nicht bloss auf dem Papiere stehen soll, so hat die Seminarbibliothek, bei deren Benutzung neben den Kandidaten doch auch noch die Seminarlehrer in Betracht kommen, das Bedürfnis wesentlich allein zu befriedigen und muss womöglich derart ausgestattet sein, dass auch andere Mitglieder des Kollegiums hier gelegentlich Anregung zum pädagogischen Studium finden können. In Preussen ist der Etat dafür viel zu gering bemessen, zumal wenn man bedenkt einerseits, dass die Produktion auf diesem Gebiete, speziell in der methodischen Litteratur, in den letzten Jahrzehnten sich ausserordentlich gesteigert hat, anderseits, dass von grundlegenden Werken und Schriften für unsern Zweck der Besitz eines Exemplares durchaus nicht zureicht. In Halle wenigstens hat man von Anfang an auf Beschaffung von Dubletten Be-

dacht genommen und geht noch weiter in dieser Richtung vor, einfach weil die Verhältnisse dazu nötigen, wenn eine Schrift im Seminar mit Nutzen und Frucht für alle Mitglieder besprochen werden soll.

So hat unsere Bibliothek z. B. folgende Werke in zwei und mehreren Exemplaren vorrätig:

Förster, Die allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872. — Instruktion für die österreichischen Gymnasien. — Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. — Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts. — Willmann, Didaktik. Pädagogische Vorträge. Der elementare Geschichtsunterricht. Die Odyssee im erziehenden Unterricht. — Kern, Grundriss der Pädagogik. — Herbarts pädagogische Schriften, hrsg. von Willmann. — Wendt, Herbart-Anthologie. — Ufer, Die Vorschule der Pädagogik Herbarts. — Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. — Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts. — Lange, Über Apperzeption. — Ackermann, Pädagogische Fragen. — Schultze, Katechetische Bausteine. — Wackernagel, Unterricht in der Muttersprache. — Hiecke, Gesammelte Aufsätze. — Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. — Oberländer-Gaebler, Der geographische Unterricht. — Egli, Etymologisch-geographisches Lexikon. — Rott, Heimatkunde. — Lehmann, Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts. — Eckstein, Lateinischer und griechischer Unterricht. — Perthes, Zur Reform des lateinischen Unterrichts. — Rothfuchs, Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts. Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts. — Münch, Zur Förderung des franz. Unterrichts. — Sämtliche Hefte der Lehrproben etc.[1])

Schiller teilt mit, er habe durchschnittlich im Jahre 400 Mark aufgewendet, ohne damit einen vollständigen Vorrat beschaffen zu können, in Halle steht nur ungefähr die Hälfte dieser Summe zur Verfügung, aber hier dienen die Bibliotheken der einzelnen Schulen, der Universität und nicht am wenigsten die der Ostindischen Missionsanstalt zur Aushilfe, welche letztere eine stattliche Anzahl von wichtigen und kostbaren Werken aus dem Gebiete der Religionswissenschaft und der Geographie enthält.

Sehr wünschenswert ist im unmittelbaren räumlichen Anschluss an die Seminarbibliothek die Bereitstellung eines Lesezimmers, wo grössere Sammelwerke, vor allem die Schmid'sche Enzyklopädie und pädagogische Zeitschriften eingesehen und ausgezogen werden können. Genaue Kontrolle und alljährliche Revision der Büchervorräte durch den Direktor erscheint notwendig, damit bei dem raschen Wechsel der Benutzer keine Verluste entstehen.

17. Die Dauer des Kursus. Die Zusammensetzung des Seminars. Es erübrigt nun noch, einige allgemeinere Fragen zu erledigen, welche teils die Organisation des Seminars, teils persönliche und sachliche Verhältnisse, unter denen es seine Arbeit thut, betreffen.

In ersterer Hinsicht fordern wir zunächst, dass der Kursus im Seminar ein jähriger ist; die Notwendigkeit wird aus den vorhergehenden Darlegungen bereits ersichtlich sein, wir können uns aber auch zum Beweise dafür noch auf die misslichen Erfahrungen berufen, die mit abweichenden Einrichtungen gemacht worden sind. Schiller hat im Anfange das ganze Jahr hindurch neue Mitglieder aufnehmen müssen, welche eintreten durften, sobald sie eben ihr Staatsexamen bestanden hatten, was einen regelmässigen Gang der Unterweisung eigentlich ausschloss; dann wurde nach Errichtung eines zweiten hessischen Seminars die Aufnahme an dem einen

---

[1]) Vgl. über die betreffende Litteratur auch Frick, Lehrproben Heft 16 u. 18.

auf Ostern, an dem andern auf Michaelis festgesetzt und dadurch erst ermöglicht, für alle Mitglieder eine planmässige theoretische und praktische Anleitung durchzuführen. Leider ist dies in neuester Zeit aus Rücksicht auf die persönlichen Verhältnisse der Kandidaten wieder abgeändert und ausdrücklich gestattet worden, dass dieselben an beiden Terminen sowohl für Giessen wie für Darmstadt sich melden. Infolgedessen hat Schiller jetzt in seinem Seminar zwei Kurse nebeneinander und empfindet diese Teilung als eine Störung und Belastung, gerade so wie wir in Halle in Zeiten, die jetzt glücklicherweise schon lange zurückliegen, hierunter gelitten haben.

Daher ist es auch mit Freude zu begrüssen, dass die preussische Ordnung die Trennung von Oster- und Michaelisseminaren zum Gesetz erhoben hat. Denn wenn es auch an der betreffenden Stelle folgendermassen heisst: „Die Überweisung der Kandidaten erfolgt zweimal im Jahre, zu Ostern und zu Michaelis, und zwar der Art, dass die zu verschiedenen Terminen Eintretenden auch thunlichst verschiedenen Anstalten überwiesen werden", so ist doch kaum zu befürchten, dass die Behörde je in die Lage kommt, von der Regel abzuweichen. Es könnte dies doch nur bei übergrossem Mangel an Kandidaten geschehen, wenn etwa in einer Provinz zu Michaelis so wenige Meldungen einliefen, dass es sich nicht verlohnte, für dieselben eine besondere Veranstaltung zu treffen, also die wenigen Kandidaten dieses Termins an Osterseminare gewiesen werden müssten. Wie nämlich die Statistik ergiebt, ist thatsächlich der Bestand und damit das Bedürfnis am Michaelistermin schwächer, und diese Differenz tritt am stärksten in der Provinz Sachsen hervor, wo neben drei Osterseminaren (Schulratsseminar in Magdeburg, Seminarium praeceptorum in Halle, Seminar in Burg) nur ein Michaelisseminar (Wernigerode) eingerichtet worden ist. Dass aber die Frequenz auf ein Minimum herabsinkt und überhaupt eine noch weitere Abnahme des philologischen Studiums stattfindet, dürfen wir doch kaum erwarten. Im Zusammenhang mit der oben aufgestellten Forderung steht es, wenn der Wechsel der Anstalt innerhalb des Seminarjahres für unstatthaft erklärt werden muss.

Wie viele Kandidaten lassen sich nun in einem Kursus vereinigen, ohne dass einerseits der Zweck der Ausbildung gefährdet, anderseits die Schulanstalt allzusehr zu einem Versuchsfelde für Anfänger ausgenutzt wird? Die grosse Frequenz der Herbartischen Universitätsseminare mit ihren in wesentlichen Stücken andersartigen Zielen und Mitteln kann dabei ja für Gymnasialseminare gar nicht in Frage kommen, aber auch Schiller geht noch zu weit, wenn er meint, es liessen sich 15 Kandidaten ganz gut zu gleicher Zeit anleiten. Mir scheint die Durchschnittszahl 6, welche die preussische Behörde nach dem Vorbilde der älteren Seminare gewählt hat, eine glückliche und richtige Massbestimmung zu sein, und ich setze mich durch diese Erklärung auch nicht etwa in Widerspruch zu den eigenen Verhältnissen. Denn wenn im Seminarium praeceptorum die Kandidaten auch während des zweiten Jahres (des Probejahres) weiter verbleiben, die Gesamtzahl der Seminaristen also das Doppelte jener Ziffer beträgt, so ist zu bedenken, erstens dass in den Stiftungen zwei höhere Lehranstalten

mit einem Umfange von 19 bezw. 13 Klassen und mit einem entsprechend zahlreichen Lehrerkollegium bestehen, zweitens dass die Anleitung der Probanden nicht mehr so eingehend und peinlich zu sein braucht wie die der Seminaristen im ersten Jahre.

An diese Frage schliesst sich unmittelbar die andere, ob für die Zusammensetzung des Seminars die Bildung von Fachgruppen massgebend sein soll. Das preussische Ministerium weist die Provinzialschulkollegien an, unter Beachtung der Hauptlehrbefähigung der Kandidaten und unter Berücksichtigung der für die Anleitung in der Methodik der einzelnen Fächer besonders geeigneten Lehrkräfte vor jedem Schulhalbjahre entsprechende Gruppen von Seminaristen zu bilden. Das könnte, konsequent befolgt, zur Entwicklung einer neuen Art von Fachseminaren führen, in der Weise, dass an dem einen nur die sprachlich-historische Richtung, an dem anderen nur die mathematisch-naturwissenschaftliche vertreten wäre, und dürfte sogar, insofern hierin ohne Zweifel eine Vereinfachung der Anleitung liegt, manchem als eine sehr empfehlenswerte Einrichtung erscheinen. Und sollte der Fall nicht denkbar sein, dass an einer Anstalt, die im übrigen zur Errichtung eines Seminars sich wohl eignet, etwa die Mathematiker oder die Neusprachler oder die Historiker nach Kenntnis der Behörde hierzu weniger taugten, dass diese also Veranlassung hätte, die betreffenden Kandidaten von dort fernzuhalten? Ich will dies nicht weiter ausführen, muss mich aber dennoch, selbst solche Umstände zugegeben, gegen eine prinzipielle Sonderung nach Fachgruppen erklären. Denn solche Hindernisse wie die angedeuteten sind doch teils nicht unüberwindlich, da die Behörde durch Versetzung einen Austausch der Lehrkräfte bewirken kann, teils nicht durchschlagend, da in jeder Provinz die Auswahl geeigneter Anstalten grösser sein wird, als dass man sich durchaus auf diese oder jene versteifen müsste, an der neben besonderen Vorzügen auch auffallende Mängel hervortreten. Vor allem aber möchte ich dem vorgebeugt wissen, dass das Hauptgewicht auf die Ausbildung durch Fachlehrer fällt.

Die Seminare sind Veranstaltungen zur Lehrerbildung, dieser allgemeine Gesichtspunkt muss der herrschende bleiben, und der Direktor muss ihn durch seine zentrale und massgebende Thätigkeit gegenüber allen auseinanderstrebenden Sonderinteressen energisch vertreten, muss in den Kandidaten eine wirkliche Einsicht und Überzeugung von der Einheit der pädagogischen Arbeit schaffen, um dadurch ihre künftige Wirksamkeit dauernd zu bestimmen und zu vertiefen. Ein Seminar in selbständige Fachabteilungen zerfallen lassen, oder es einseitig nur aus Kandidaten einer wissenschaftlichen Richtung zusammensetzen, hiesse nichts anderes, als das Fachlehrertum, dem wir die Klagen über Überbürdung zu verdanken haben und dem wir doch entgegenarbeiten sollen, fördern und stärken. Es gilt vielmehr, nach abgeschlossener Universitätsbildung den Blick der jungen Leute zu erweitern, ihnen Verständnis für die allgemeinen Aufgaben und Grundlagen alles Unterrichts, für die besonderen Ziele und Wege des höheren Unterrichts, für die gegenseitigen fruchtbaren Beziehungen der verschiedenen Lehrgebiete und für die eigentümliche Stellung

jedes einzelnen derselben im Ganzen des Lehrplanes zu eröffnen und ihnen so eine gewisse Vielseitigkeit nicht des Wissens, sondern des Interesses anzueignen.

Frick spricht einmal mit grosser Wärme von dem Segen der Gemeinschaft in der Arbeit des Seminars, wie er besonders auch bei dem Hospitieren hervortrete. Die Stelle lautet: „Dass das ganze Seminar, der Leiter an der Spitze, hospitiert, und zwar in den verschiedenartigsten Schulen und Lehrstunden, dass die Philologen in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, die Vertreter der Mathematik und der Naturwissenschaft in den philologischen und historischen einen Einblick gewinnen, ist von höchstem Werte für die Erzeugung des so notwendigen pädagogischen und didaktischen Gemeingefühls; und unsere Erfahrungen bestätigen es wöchentlich, dass die Besorgnis, ein Mathematiker könne keinen Gewinn haben von dem Besuch einer philologischen Lektion oder umgekehrt, sehr unbegründet ist. Gerade die mathematischen Lektionen, weil sie einen methodischen Gang in der reinsten Form aufzeigen, sind für uns besonders lehrreich, ja geradezu unentbehrlich. Und nichts fördert die Klarheit in didaktischen Dingen so sehr, als wenn man sieht, wie anderseits in der Behandlung auch der übrigen Fächer eben dieselben einfachen didaktischen Grundgesetze wiederkehren.“ [1]) Auch Hofmann betont, obwohl er zunächst nur das pädagogische Universitätsseminar im Auge hat, doch folgendes mit Nachdruck als einen Hauptzweck des Hospitierens: es finde statt, um die Bedeutung jeder Schulthätigkeit richtig zu würdigen und in der Einzelarbeit den Blick auf das Allgemeine nicht zu verlieren. Nur dann werde der Lehrer, er möge arbeiten, auf welcher Klassenstufe er wolle, seiner Schule voll das sein, was er ihr sein solle, wenn ihm der Zug zum Ganzen, die richtige Würdigung der Arbeit seiner Kollegen, das Interesse auch an deren Disziplinen, mit einem Worte das Bewusstsein nicht fehle, dass die Schule als Ganzes etwas Harmonisches zu schaffen habe. [2])

Ich könnte die Zahl der Zeugnisse, die sich in gleichem Sinne aussprechen, noch unendlich vermehren, denn schliesslich wird jeder, der die Aufgabe der seminaristischen Vorbildung richtig erfasst oder selbst daran mitwirkt, dieselbe Ansicht vertreten, aber das Gesagte wird um so eher genügen, als dieser Punkt bereits früher bei Gelegenheit berührt worden ist. Darum keine fachmässige Sonderung, sondern Gemeinschaft. Das scheint übrigens auch der Standpunkt der Behörde bei der Durchführung der Seminarordnung zu sein, wenigstens spricht die Zusammensetzung der einzelnen Kurse dafür. So sind z. B. dem Seminarium praeceptorum, um nur die beiden letzten Jahre zu berücksichtigen, Ostern 1893 zugewiesen worden: 1 Religionslehrer, 1 Philologe, 2 Neusprachler, 1 Historiker, 1 Mathematiker, 1 Vertreter der Naturwissenschaften und Ostern 1894: 1 Religionslehrer, 3 Philologen, 1 Historiker, 1 Vertreter der Naturwissenschaften. Muff in Stettin hatte in seinem ersten Seminarjahre, wie er selbst berichtet, 3 klass. Philologen, 1 Historiker, 1 Mathematiker, im

---

[1]) Lehrproben Heft 16 S. 77. | [2]) a. a. O. S. 25.

zweiten Jahre nur Philologen und Historiker, im dritten Jahre 2 Neusprachler, 1 Historiker, 2 Mathematiker. Also hier wie dort eine Mischung der verschiedenartigsten Fächer.

18. Kollegium. Direktor. Zustände der Seminaranstalt. Dies leitet dazu über, von dem grossen Werte der Zugehörigkeit der Kandidaten zu dem Gesamtorganismus noch ein Wort zu reden. Im Gymnasialseminar lernen dieselben nicht bloss ein ausgewähltes Stück einer Schule kennen und darin sich versuchen, wie es dem Universitätsseminar in der Übungsschule geboten wird, auch thun sie nicht hier und da und dann und wann einen Blick in die Praxis einer wirklich ausgebauten Anstalt, wie es z. B. Hofmann in Leipzig seinen Zuhörern vermittelt, sondern sie schliessen sich dem Organismus einer Schule, wenn auch noch nicht als berechtigte Glieder, so doch mit bestimmten Aufgaben und Pflichten zu einem Gemeinschaftsverhältnis an, sie nehmen das ganze Jahr hindurch an allen Lebensäusserungen der Anstalt teil und lassen den Einfluss ihrer Ordnung auf sich wirken. Das muss Klarheit und Verständnis sowohl im allgemeinen wie im einzelnen für das Wesen des Berufes schaffen, und ganz richtig bemerkt Jäger in der pädagogischen Sektion der Wiener Philologenversammlung, die Anfänger lernten durch die Teilnahme am Anstaltsleben vieles, auch vieles Methodische ganz von selbst, ohne viele Worte.

Im freien Verkehre mit einem Kollegium, das ihnen gewiss freundlich und wohlwollend entgegenkommt und das ihnen nicht etwa bloss in denjenigen Mitgliedern, die an der seminaristischen Ausbildung beteiligt werden, sondern in seiner Gesamtheit Stütze und Halt ist, gewinnen sie, wenn es ihnen nicht an natürlichem Takte fehlt, sehr bald in Wort und Wandel die richtige Form sich zu geben, streifen die etwa noch anhaftenden studentischen Gewohnheiten ab und lernen überall den Anstand bewahren, welcher der Würde des Standes entspricht und insbesondere dem jugendlichen Anfänger zur Aufrechterhaltung der Autorität den Schülern gegenüber vonnöten ist. Zeigt er in Haltung, Geberde, Ausdrucksform den gebildeten Mann, so fühlen die Schüler schon hierin seine Überlegenheit und beugen sich schneller und gefügiger unter seinen Willen. Eine grosse Macht hat für die richtige Gewöhnung des Kandidaten natürlich das Beispiel, und es würde für ihn verderblich sein, wenn er in ein Kollegium versetzt würde, wo in den genannten Punkten ein allzu grosses Sichgehenlassen, vielleicht gar ein absichtliches Vernachlässigen äusserer Formen, eine Nichtachtung der berechtigten Ansprüche der Jugend (maxima debetur puero reverentia) Platz gegriffen hätte.

Freilich noch viel wichtiger ist dieses Beispiel in einer anderen Beziehung. Wahrhaft zu bedauern wäre der Anfänger, der bei seinem ersten Eintritt ins Lehramt ein getrübtes Bild der Kollegialität erhielte, der bemerken müsste, dass die Lehrerschaft der Anstalt in Uneinigkeit, Eifersucht, Lieblosigkeit gespalten ist. Ich denke dabei nicht an grobe Schäden auf diesem Gebiete, die glücklicherweise nur ganz selten anzutreffen sind, sondern an eine feinere Art des Unfriedens, wo starke Unterschiede im Bildungsgange, in Lebensanschauungen, im Charakter, auch in äusserlicher Lage ein gegenseitiges Verständnis erschweren und den Geist rechter Einig-

keit nicht aufkommen lassen. Auch dies schon muss auf den jungen Mann, der vielleicht voll Lust und Freudigkeit und voll idealen Sinnes seiner praktischen Thätigkeit entgegengeht, befremdend, erkältend, auf die Dauer bedrückend wirken; er kann sich dann wohl an einzelne anschliessen und an ihrem Umgange sich bilden, aber den Segen einer grossen Gemeinschaft geniesst er nicht. Wie anders, wenn in einer Lehrerschaft der Geist echter Kollegialität waltet, wenn bei aller Verschiedenheit der Gaben und Kräfte sich doch alle eins wissen in der Liebe zum Berufe und zur Jugend und in Treue, in gegenseitigem Vertrauen fest zusammenstehen; da wird der Neuling sofort in den Kreis einer anregenden und befriedigenden Gemeinschaft hineingezogen und erfährt etwas von der Macht, die von einer so geschlossenen Körperschaft auf die ganze Anstalt ausgeht und in den Schülern einen gesunden Gemeingeist schafft.

Den Segen davon hat Kämmel in der Schmid'schen Enzyklopädie (VIII S. 112 ff.) vortrefflich geschildert, mit Recht erinnert aber Schrader in einem Zusatz zu diesem Artikel an das eigenartige und geistreiche Buch Scheiberts „Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule", das wegen seines bedeutenden Inhalts nicht der Vergessenheit anheimfallen sollte. Zur Beherzigung für Anfänger mögen folgende Worte Kämmels hier eine Stelle finden: „Nur im Zusammenwirken aller gewinnt auch die einzelne Lehrerpersönlichkeit im Schulleben erziehenden Einfluss. Es ist eitel Thorheit, wenn Schulmänner dadurch den Schülern Achtung einzuflössen glauben, dass sie sich mit Selbstgefühl neben ihren Mitarbeitern geltend machen. . . . . Die Schüler wissen oft mit feinem Takte zu unterscheiden, was im Dienste der Eigenliebe und was im redlichen Eifer für die Sache geschieht, und so gern sie an einen Mann von ausgeprägter Eigentümlichkeit sich anschliessen, so wenig vertragen sie es, wenn die Eigentümlichkeit sich ihnen aufdrängen und sie für unlautere Zwecke in Dienst nehmen will. Was den einzelnen Lehrer mächtig macht im Kreise seiner Schüler, das ist die durch alles Wirken in diesen mehr und mehr befestigte Überzeugung, dass er sich selbst vergessen kann in der treuen Sorge für sie, dass er seine Kenntnisse und Erfahrungen allesamt für sie aufbietet und keine höhere Freude, keine grössere Genugthuung kennt als die durch ihre Fortschritte und Erfolge ihm bereitete. . . . . Im allgemeinen werden diejenigen, denen es nicht gelingt, zu rechter Einwirkung zu kommen, bei ihren Fragen nach den Ursachen die Antwort wohl in der Bemerkung Pestalozzis zu suchen haben, dass wir jetzt oft den Schein des Glaubens haben ohne Glauben, den Schein der Liebe ohne Liebe, den Schein der Weisheit ohne Weisheit."

Dass für die besprochene Frage die Persönlichkeit des Direktors von besonderem Einfluss ist, versteht sich von selbst, er kann die Kollegialität seiner Lehrer zerstören, er kann sie pflegen und fördern; und je mehr Vertrauen und Einfluss er an seiner Anstalt besitzt, desto besser wird er auch imstande sein, seinen Seminaristen die Frucht des Zusammenlebens mit einem solchen einigen Kollegium zu vermitteln.[1]) Jede Be-

---

[1]) Vgl. Deinhardt in der Schmid'schen Enzyklopädie II S. 91 ff.

mühung, die er etwa hierauf verwendet, lohnt sich reichlich, denn man wird nicht leugnen können, dass die Angliederung eines Seminars auch ihrerseits wieder eine anregende und belebende Rückwirkung auf die Lehrerschaft der Schule ausübt, und zwar unmittelbar und mittelbar. Ersteres, indem einzelne Mitglieder derselben ja selbst an der Aufgabe der Anleitung der Kandidaten mitarbeiten, also zur fortschreitenden Vertiefung ihrer eigenen pädagogisch-didaktischen Bildung sich bestimmt fühlen müssen; letzteres, weil die Berührung mit dem jungen Nachwuchs und die Kenntnis seiner Bestrebungen auch das Kollegium im ganzen auffrischt und sein pädagogisches Interesse wach erhält.

Dies wird in erhöhtem Masse stattfinden, und die Verbindung des Seminars mit der Schule wird um so inniger sein, da wo das Lehrerkollegium sich stetig aus den Mitgliedern desselben ergänzt. So arbeitet Schiller in Giessen fast nur noch mit solchen Kräften, die in seinem Seminar geschult worden sind, er hat, was durchaus kein Schade ist, ein durchweg junges Kollegium. In ähnlicher Weise sind aus dem Halleschen Seminarium praeceptorum im Laufe der Jahre eine stattliche Reihe Kandidaten an dem Gymnasium und dem Realgymnasium der Stiftungen fest angestellt worden, andere haben wenigstens eine Zeit lang als Hilfslehrer Verwendung gefunden. Anderwärts ist dies weniger möglich, an den preussischen Seminargymnasien schon deshalb gar nicht, weil die Kandidaten ja zur Ableistung des Probejahres von denselben an andere Schulen übergehen; aber überall wird die Erfahrung es bestätigen, dass die Anfügung eines Seminars der Anstalt nicht Schaden bringt, wie manche ängstliche Gemüter befürchtet haben, sondern im Gegenteil entschiedenen Nutzen.[1])

Bei der zentralen und beherrschenden Stellung, welche der Direktor behauptet, hängt das Gedeihen des Seminars wesentlich von dieser Persönlichkeit ab. Das haben wir schon hier und da angedeutet und fassen es hier nur noch einmal in Kürze zusammen.

Die Eigenschaften, die wir von den zur Mitwirkung am Seminar berufenen Lehrern verlangten: ideale Auffassung ihres Berufes, wissenschaftliche und pädagogische Tüchtigkeit, methodische Durchbildung, Verständnis für die Einheit der pädagogischen Arbeit müssen natürlich in ihm in gesteigertem Masse vorhanden sein, aber er soll ausserdem eine ausgesprochene Fähigkeit und Neigung, junge Anfänger anzuleiten, ein reges Interesse für die Fortschritte der pädagogischen Wissenschaft, eine grosse Arbeitskraft und feste Gesundheit besitzen. Das ist, gegen die Ansprüche Brzoskas gehalten, noch ein bescheidenes Mass, denn dieser entwirft, wie wir schon früher sahen, von seinem Seminardirektor ein solches Idealbild, dass die Verwirklichung ihm selber zweifelhaft dünkt. Er soll keiner Wissenschaft ganz unkundig sein, vorzüglich aber eine gründliche Geschichtskenntnis, eine umfassende philosophische Bildung, ein tüchtiges Wissen in den philologischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen besitzen; dazu treten dann noch folgende praktische Erfordernisse: äusserste Gewandtheit im Gebrauche jeder bekannten Lehrweise in

---

[1]) Vgl. Gedike, Gesammelte Schulschriften II S. 61 ff. und Herbart, allg. Päd. S. 69.

allen Gegenständen, Vertrautheit mit dem gesamten Schulwesen, mit jeder Art der Erziehung, ungerechnet alle die Vorzüge des Körpers und der Seele, die Brzoska in warmer Liebe zur Sache und in Würdigung der vielfachen Bedürfnisse jugendlicher Anfänger in dem Führer derselben vereinigt sehen möchte.

Unsere Anforderungen können, wie gesagt, im Vergleich hiermit für bescheiden gelten, um so mehr, als sie zum grössten Teil bei jedem Direktor einer höheren Schule instruktionsmässig vorausgesetzt werden, aber wer möchte sich rühmen, denselben in vollkommener Weise zu genügen? Jedenfalls gehört zur segensreichen Leitung eines Seminars eine nicht gewöhnliche Tüchtigkeit. Erinnern wir uns an den Umfang äusserer Thätigkeit, welche der Direktor Woche für Woche zu bewältigen hat: eine mindestens zweistündige theoretische Sitzung, ein mindestens zweistündiges gemeinschaftliches Hospitieren, ein mindestens zweistündiges eigenes Vorunterrichten im Anfang jedes Semesters, an dessen Stelle dann die Beaufsichtigung der Unterrichtsversuche der Kandidaten tritt, die Durchsicht der Präparationsskizzen und pädagogischen Abhandlungen, die Abfassung des Jahresberichtes, die Aufstellung eines Planes für die ganze seminaristische Anleitung und die Überwachung seiner Durchführung, endlich die Erledigung vieler einzelnen geschäftlichen Dinge im mündlichen und schriftlichen Verfahren. Das ist wahrlich keine geringe Leistung für einen Direktor, der zudem von seiner Hauptaufgabe, der Leitung seiner Anstalt, stark in Anspruch genommen ist, und erfordert also eine grosse Arbeitskraft. Die Freudigkeit zu dieser Arbeit wird deshalb nur vorhalten, wenn rechte Fähigkeit und Neigung dazu von vornherein vorhanden ist, und dies will viel bedeuten, nämlich geistige Frische, ernste Begeisterung für den Beruf, Takt und Besonnenheit, Gabe der Anregung und nicht zum wenigsten Zugänglichkeit, Freundlichkeit, Wohlwollen, Geduld.

Entspricht der Direktor und das Lehrerkollegium im wesentlichen den oben aufgestellten Forderungen, so ist damit, wenigstens was den inneren Betrieb anlangt, die Darbietung vorbildlicher Zustände gewährleistet, deren Wichtigkeit für die Einführung der Kandidaten Schiller mit Recht betont. Ich müsste mich wiederholen, wenn ich das im einzelnen nachweisen wollte, und hebe deshalb hier bloss noch einmal die Einheitlichkeit der Unterrichts- und Erziehungsarbeit hervor, die so unumgänglich notwendig ist, um dem Anfänger klare und feste Grundsätze einzuprägen. Die schönste und reichste Belehrung wäre nutzlos, wenn die Beobachtung einer willkürlichen und zerfahrenen Praxis ihn irre machte und an der Durchführbarkeit jener Theorieen zweifeln liesse. Also Lehrpläne, Methoden, Erziehungsmassregeln müssen im allgemeinen festgelegt sein, aber nicht als unveränderliche Gesetze, sondern nach der Probe der Erfahrung und nach den Fortschritten der pädagogischen Wissenschaft verbesserlich; das setzt immer erneute Prüfung und gemeinsame Beratung in den Lehrerkonferenzen voraus, zu welcher nicht erst eine behördliche Aufforderung abzuwarten ist, sondern die eigene Arbeit Anregung genug giebt.

Auf Grund früherer Darlegungen würden wir einen besonderen Vorzug

der Anstalt darin erblicken, wenn mit ihr ein Alumnat verbunden wäre, die Kandidaten somit hier Gelegenheit fänden, einen tieferen Einblick in die Fragen der Erziehung zu gewinnen.

Von direktem Einfluss auf das Gedeihen des Unterrichts, also auch auf eine zweckmässige seminaristische Anleitung ist eine reichliche Ausstattung der Schule mit Lehrmitteln. Sollen die Kandidaten, was doch nicht abgewiesen werden kann, im Unterricht die Anschauung als grundlegende Lehrthätigkeit erkennen und geübt werden, dieselbe überall nach Möglichkeit, aber auch mit rechter Einsicht zu gebrauchen, so darf in diesem Punkte am allerwenigsten Dürftigkeit herrschen, vielmehr muss die Anstalt einen planmässig angelegten, zweckmässig und übersichtlich aufgestellten Vorrat an entsprechenden Hilfsmitteln besitzen: Karten und Bildwerke aller Art für den sprachlich-historischen und geographischen Unterricht, Vorlagen und Modelle für den Zeichenunterricht, eine Sammlung für das physikalische und naturwissenschaftliche Kabinet.

Man darf gerade auf diesem Gebiet bei den Seminaristen nicht viel voraussetzen; nur eine kleine Zahl bringt bisher eine genügende Kenntnis und einiges Verständnis desselben aus eigener Schülererfahrung mit, fast keiner von ihnen weiss das zugewiesene Material im Unterricht zweckmässig zu verwenden, sei es dass er die Karten nicht passend auswählt und wesentliches Anschauungsmaterial darzubieten vergisst, oder dass er letzteres allzusehr anhäuft und dann nicht in rechter Ordnung und mit der erforderlichen Klarheit vorführt. Deshalb bedürfen sie hierfür einer besonders sorgfältigen und andauernden Anleitung, welche teils durch den Direktor teils durch die Fachlehrer und vornehmlich in praktischer Weise zu erfolgen hat, indem man sie in die entsprechenden Räume, denen man neuerdings den stolzen Namen „Schulmuseum" zu geben liebt, hineinführt und die Vorräte unter Hinweisung auf ihre Verwendbarkeit an Ort und Stelle besichtigt, dann aber durch Vorunterrichten zeigt, wie dieselben vor der Klasse zu gebrauchen sind, und endlich sie bei ihren späteren eigenen Versuchen gerade in dieser Beziehung genau beaufsichtigt.

Aber wir würden unvollständig sein, wollten wir von den äusseren Einrichtungen der Schule schweigen, auf die heutzutage mit Recht ein grosser Wert gelegt wird; auch diese bilden bei der Errichtung eines Seminares in der That einen wichtigen Faktor, weil es doch recht misslich ist, den Kandidaten z. B. bei schulhygienischen Belehrungen normale Verhältnisse zu beschreiben, in Wirklichkeit aber ihnen mehr oder minder grosse Abweichungen davon vor Augen stellen zu müssen, ein Widerspruch, der die Gefahr in sich birgt, sie gegen diese Fragen überhaupt gleichgültig zu machen. Hierher gehören: der Umfang der ganzen Anstalt und die Frequenz der einzelnen Klassen, bei denen über ein bestimmtes Maximalmass nicht hinausgegangen werden sollte, ferner die Einrichtung und Ausstattung des Schulgebäudes, welche den modernen Ansprüchen wenigstens hinsichtlich der Beleuchtung, Lüftung und Heizung genügen muss, endlich Turnhalle, Spielplatz, womöglich auch Schulgarten.

Schiller kann seinem Seminar fast in allen diesen Stücken muster-

gültige Zustände darbieten;[1]) nicht alle Seminarleiter mögen so wie er dazu imstande sein, sie werden dann um so mehr in entsprechenden Einrichtungen auf das körperliche Wohl der Schüler Rücksicht nehmen müssen, um dadurch zu beweisen, dass sie, so weit es eben die Umstände irgend gestatten, dieses Interesse im Auge haben. Wir denken dabei an die überlegte Aufstellung des Stundenplanes, an die Beseitigung des wissenschaftlichen Nachmittagsunterrichts, an die angemessene Ausdehnung und Verteilung der Erholungspausen, an die Regelung der häuslichen Arbeiten, an gelegentlichen Unterricht im Freien, an Veranstaltung von Schulspaziergängen.

Unsere Darlegungen dürften zur Genüge erwiesen haben, dass ein Gymnasialseminar nur unter bestimmten günstigen Voraussetzungen persönlicher und sachlicher Art seinen Zweck recht erfüllen kann, dass seine Einrichtung ferner mit manchen besonderen Veranstaltungen notwendig verknüpft ist, dass endlich für den Direktor wie für die Lehrer im vollsten Masse die goldene Regel gilt: Aus der Erfahrung zu lernen. Daraus ergiebt sich die Forderung, dass man der Einrichtung möglichste Stetigkeit lasse. Wenn daher die ursprüngliche Absicht der preussischen Behörde mit den Schulen öfters zu wechseln starken Bedenken unterliegen musste, so bedeutet der Ministerialerlass vom 8. Juli 1892 einen entschiedenen und erfreulichen Fortschritt, denn hierin wird es als sehr erwünscht bezeichnet, Seminare an denjenigen höheren Lehranstalten, wo sie einmal eingerichtet sind, möglichst lange zu belassen und sie nur dann zu verlegen, wenn veränderte Verhältnisse dies dringend erheischen. Hiermit ist die Dauer der Verbindung zwischen Schule und Seminar und wirklich erst die rechte Wirksamkeit der ganzen Einrichtung gesichert, denn dass die Leiter derselben in diesem Falle etwa einrosten und erschlaffen könnten, ist unseres Erachtens viel weniger zu befürchten, als dass ihr Interesse an der Sache sich nicht genug vertieft, wenn ihre Beteiligung und Inanspruchnahme nur eine flüchtig vorübergehende ist.

V. Die Fortführung der im Seminarjahre begonnenen Ausbildung der Kandidaten.

19. Das Probejahr. Wir denken von dem Werte der seminaristischen Ausbildung, wenn sie in der von uns geschilderten, planmässigen und gründlichen Weise erfolgt, wahrlich nicht gering, aber überspannte Erwartungen haben wir weder vor der Einführung derselben gehegt, noch giebt uns die seitherige Erfahrung dazu Anlass, wenigstens sofern wir mit dem Durchschnitt rechnen. Bei hervorragend beanlagten Kandidaten war das Resultat stets ein recht befriedigendes, zuweilen sogar ein überraschend gutes, bei anderen liessen sich die Fehler des Naturells oder schlechte Gewöhnung nur schwer und langsam überwinden, und es wollte

[1]) von Hippel (über den Einfluss hygienischer Massregeln auf die Schulmyopie. Giessen 1889) erklärt, dass das Giessener Gymnasium in der baulichen Anlage, in den inneren Einrichtungen und im Unterrichtsbetriebe allen hygienischen Anforderungen entspreche.

nicht recht zur Entwicklung des Lehrgeschickes kommen, trotz ihres eigenen guten Willens und trotz aller Bemühungen der leitenden Personen. Wir zweifeln auch nicht, dass die Erfahrungen im wesentlichen überall die gleichen sein werden, obwohl im Seminar ähnlich wie in der Schule sich je nach der Zusammensetzung der jedesmaligen Generation eine Verschiedenheit der Leistungen bemerklich macht, denn das Überwiegen der Mittelmässigkeit muss den Fortschritt lähmen, während das Vorwiegen der Begabung die Möglichkeit schafft, das Ziel höher zu stecken.

Schiller, der auf eine lange Praxis zurückschauen kann, spricht von dem Erfolge sehr bescheiden.[1]) Sein Schlusswort lautet folgendermassen: „Wie bei dem ärztlichen Stande die besten klinischen Einrichtungen nicht zu bewirken vermögen, dass es in Zukunft nur gute Ärzte geben wird, sondern wie stets die Mittelmässigkeit überwiegen muss, trotzdem man grossen Aufwand an Geld, Kraft und Zeit nicht scheut, so wird man auch von den pädagogischen Seminarien höchstens erwarten dürfen, dass diese Mittelmässigkeit mehr nach ‚gut' als nach ‚schlecht' pendelt. Man darf die Hoffnung hegen, dass durch dieselben die jungen Lehrer vor verbreiteten, ihnen meist im eigenen Schulunterricht überlieferten Fehlern, Missgriffen und Irrtümern der Praxis behütet werden, dass ihnen durch Überlieferung und Klarlegung des pädagogischen Wissens die Möglichkeit gewiesen wird, einen richtigeren und hoffentlich oft den rechten Weg zu finden, dass ihnen endlich, was die Hauptsache ist, gezeigt wird, wie die theoretisch erkannten Wahrheiten in die Praxis umgesetzt und in dieser dargestellt werden." Wie verschieden sich nun auch das Ergebnis im einzelnen gestalten mag, von einem Fertigsein darf jedenfalls nie geredet werden; wir legen einen Grund und hoffentlich einen gesunden und guten Grund, der den Anfänger vor rohem Empirismus bewahrt, aber dazu, ihn noch mehr nach der positiven Seite hin auch praktisch zu fördern, reicht die Zeit nicht aus. Es bedarf also noch längerer Unterweisung und Erprobung, ehe man ihm eine volle Lehraufgabe anvertrauen und das Weitere seiner eigenen, selbständigen Erfahrung und Fortbildung überlassen darf.

Von ähnlichen Erwägungen geleitet beschloss die preussische Unterrichtsverwaltung, indem sie das Ziel der gesamten praktischen Ausbildung dahin bestimmte, dass der Kandidat die allgemein gültigen Grundsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre in denkender Weise planmässig auf die ihm in der Schule gestellten Aufgaben anwenden lerne, die Dauer dieser Vorbereitung auf zwei Jahre auszudehnen und innerhalb dieses Zeitraumes unter Benutzung schon früher bestehender Einrichtungen sowohl die seminaristische Schulung wie die freiere praktische Erprobung festzuhalten, so dass beide in eine fruchtbare Verbindung treten und sich wechselseitig ergänzen. Der Unterschied der beiden Kurse, wenn wir es so nennen dürfen, besteht einerseits in der Verschiedenheit der Aufgaben, anderseits in der Verschiedenheit der zur Lösung derselben angewendeten Mittel. „Dort", um die Denkschrift selber reden zu lassen, „vorzugsweise

---

[1]) Pädag. Seminarien S. 165.

theoretisch-pädagogische Ausbildung unter steter Anlehnung an die Praxis, hier fast ausschliesslich praktische Bethätigung im Unterricht unter Voraussetzung theoretisch-pädagogischer Kenntnis; dort grössere Gebundenheit an Lehre und Beispiel, hier selbständige Unterrichtsübung unter freierer Leitung."[1]) Diesen allgemeinen Gesichtspunkten entsprechen auch die einzelnen Bestimmungen der erlassenen Ordnung. Also im Probejahr sofortige und ausgiebigere praktische Beschäftigung, bei der auch auf eine gewisse Mannigfaltigkeit der Übung gesehen werden soll, aber dabei durchaus Abhängigkeit von der Anweisung des Direktors und derjenigen Ordinarien und Fachlehrer, in deren Klassen die Kandidaten unterrichten, beziehungsweise deren Stunden sie stellvertretend übernehmen, und wenigstens im ersten Vierteljahr beständige Kontrolle durch dieselben. Nebenher geht ein vom Direktor angeordnetes, allerdings sehr beschränktes Hospitieren. Am Schluss des Probejahres haben die Kandidaten einen Bericht über ihre unterrichtliche Thätigkeit einzureichen, in dem sich das erreichte Mass pädagogischer Einsicht erweisen soll.

Man sieht, die theoretische Belehrung ist ganz in Wegfall gekommen, auch nirgends eine Anregung zu weiteren pädagogischen Studien durch den Direktor vorgesehen. Anders verfährt die Weimarische Ordnung, die sich sonst genau an die preussische anlehnt; sie verlangt die Weiterführung der im Seminarjahr gepflogenen theoretischen Erörterungen mit entsprechenden Referaten der Probanden. Eine solche Bestimmung würden wir als zweckmässig durchaus empfehlen, schon um dadurch eine innigere Verbindung und Berührung zwischen dem Direktor und jenen zu sichern, und zwar um so mehr, als die genaue Durchführung der Vorschriften, welche die praktische Thätigkeit der Kandidaten betreffen, etwas zweifelhaft ist, wenn sie nicht in dieser Weise unterstützt wird. Am bedenklichsten aber dürfte das Zugeständnis der preussischen Verordnung sein, wonach die Probanden mit Genehmigung der Behörde bis zu 20 Stunden wöchentlich herangezogen werden können, falls die Verhältnisse der Anstalt es dringend erheischen. So lange die jetzt vorhandene Überfülle von Kandidaten andauert, mag allerdings nicht zu befürchten sein, dass diese Bestimmung zur Anwendung kommt, aber es können auch Zeiten eintreten, wo sie praktische Bedeutung gewinnt und ähnlich, wie es bei der früheren Vorbildungsart der Fall gewesen ist, der Begriff „Probezeit" überhaupt dadurch verwischt wird.

Wie gesagt, wir wünschten die Frucht der seminaristischen Anleitung im Probejahr noch bestimmter gesichert und die ganze Fortbildung der Kandidaten noch fester geregelt, als dies in Preussen geschehen ist, denn auch gute Keime sterben ab, wenn sie der notwendigen Pflege entbehren, und es ist nicht einmal anzunehmen, dass der neue Boden, auf den man sie verpflanzt, für ihre Entwicklung stets der günstigste sein werde. Es können sich andere, ja entgegengesetzte Anschauungen und Einflüsse geltend machen und den Anfänger aus der bis dahin verfolgten Bahn hinausdrängen; solche Befürchtungen hat z. B. auch Muff ausgesprochen

---

[1]) Vgl. Lehrproben Heft 23 S. 116.

Probejahres solchen Erfolg nicht um so gewisser erwarten? Sicherlich, Pflanzschulen für tüchtige Lehrer im vollsten Sinne sollen die Seminare ja sein, der Fürsorge des Direktors sind sie vornehmlich anvertraut und anbefohlen, und diesen wird und soll über manche Mühe, die sich nicht sogleich belohnen will, über manche Resignation, die ihm diese ganze Thätigkeit auferlegt, eben das schöne Bewusstsein hinwegheben, dass er der Allgemeinheit einen wesentlichen Nutzen schafft. Nur wolle man nicht ein „Fertigsein“ in Aussicht nehmen und verlangen; wir entlassen den Kandidaten auch nach zweijähriger Schulung noch keineswegs „fertig“, sondern zwar mannigfach und planmässig geübt, aber hoffentlich auch mit dem geschärften Bewusstsein von der Grösse der Aufgabe und von seiner eigenen Unvollkommenheit, das ihn bildungseifrig und strebsam und damit auch frisch und berufsfreudig erhält.[1]) Ebenso wird der Unterschied der Leistungsfähigkeit, wenn auch gegen früher etwas ausgeglichen, immer noch bestehen bleiben und vielleicht in mancher Generation je nach der Begabung des Einzelnen deutlich hervortreten, aber in dem einen eben genannten Punkte sollte kein Unterschied vorhanden sein, dass nämlich die empfangene Anregung nachwirke und ein Antrieb werde zu weiterer Fortbildung. Das docendo discimus und *πολλὰ διδασκόμενος* muss immerdar der Wahlspruch des Lehrers sein nicht bloss in wissenschaftlicher, sondern gerade auch in pädagogisch-didaktischer Hinsicht.

Erst wenn jene Hoffnung eintrifft, wird auch die Erwartung sich erfüllen, welche gewiegte Schulmänner an diese ganze Einrichtung knüpfen; erst dann wird eine Hebung des pädagogisch-didaktischen Bewusstseins der Lehrerwelt und damit eine wesentliche Förderung der Entwicklung unseres höheren Schulwesens die Folge davon sein. Arbeitet sich die Überzeugung immer mehr durch, dass die Pädagogik eine Kunst ist und als solche durch Lehre und Beispiel einerseits, durch Studium und Übung anderseits gelernt werden muss, gelangen die nach solchen Grundsätzen vorgebildeten Lehrer allmählich dazu, selbst wieder jüngere Genossen in den Beruf einzuführen, und befestigt sich so durch Geben und Nehmen eine Interessengemeinschaft auch in pädagogischer Beziehung, wie sie bisher schon in wissenschaftlicher Beziehung vielfach zum Segen bestanden hat, so wird Regsamkeit und Leben auf diesem Gebiete dauernd gesichert sein. Dabei mag dann jeder in ernstem Streben seine Begabung nutzen, seine Eigenart entfalten und, wenn er die Kraft in sich fühlt, zum hohen Ziel der Meisterschaft emporringen, zugleich aber seine schönste Befriedigung finden im einträchtigen Zusammenwirken mit den anderen im gleichen Kreise Wirkenden, damit vom ganzen Kollegium ein einheitlicher, wohlthätiger Einfluss auf unsere Schuljugend ausgehe. Hierin wird dann auch für die Schüler ein viel kräftigerer und tiefer gehender Reiz liegen, sich dem Lehrerberufe zu widmen, als in den diesem Zwecke dienenden Belehrungen und Aufforderungen, die hier und da von den Behörden in Aussicht genommen und empfohlen werden.

---

[1]) Kármán sagt schön und richtig: „Nur dessen edles Interesse wird nicht erschlaffen, der die eigene geistige Bereicherung unablässig fühlt.“

seitigkeit der Ausbildung zu verhüten, so spiegelt sich hierin eine alte, schon früher von uns bekämpfte Befürchtung wieder, nämlich die, dass eine bedeutende, energische Persönlichkeit die Anfänger allzu sehr in ihre eigenen Bahnen hineinzwingen könne — ein Punkt, welchen ZIEGLER für die Universitätsseminare benutzt, an denen, wie er sich mit nicht zu billigender Übertreibung ausdrückt, „der pädagogische Drill, die Ertötung der Individualität, die streberhafte Nachahmung leichter zu vermeiden sei.“ MEIER führt noch andere Gründe für diese Trennung des Probejahres vom Seminarjahre ins Feld.[1]) Er weist darauf hin, wie vorteilhaft es sei, wenn der Anfänger während seiner Vorbereitungszeit zwei Schulanstalten kennen lerne, ferner wünscht er alle Anstalten in irgend einer Weise an der pädagogisch-didaktischen Vorbildung des jungen Lehrernachwuchses zu beteiligen und dadurch das allgemeine Interesse für diese rege zu halten. Sodann erhofft er für den Probanden eine grössere Autorität, wenn er als fertiger Lehrer vor seine Schüler trete, als wenn diese sein Werden selbst mit beobachtet hätten. Das erste ist unter gewissen Vorbehalten zuzugeben, das zweite ist ein richtiger Gesichtspunkt, den auch PAULSIEK in seinem Korreferat zur 6. sächsischen Direktorenkonferenz (1889) mit Wärme vertreten hat;[2]) das dritte trifft nach der inzwischen für das Probejahr erlassenen Verordnung nicht mehr ganz zu, insofern der Probandus auch noch der Beaufsichtigung untersteht. Aber vor allem wird das zuerst angeführte Bedenken der Überlastung ausschlaggebend sein, und anderseits wird niemand bezweifeln, dass, wie die Denkschrift ausführt, unter den Direktoren und Lehrern, auch wenn sie vielleicht zur Leitung einer ausgedehnten seminarartigen Ausbildung von Kandidaten nicht geneigt sind, doch sehr viele sich finden, welche mit Verständnis und Bereitwilligkeit die weitere praktische Ausbildung eines bereits seminaristisch geschulten jungen Mannes übernehmen, und ebensowenig, dass ein in der Pädagogik ein Jahr lang planmässig geschulter Kandidat, der unter sicherer Leitung sich schon im Unterricht versucht hat, praktisch leichter fortzubilden ist als ein solcher, dem es an beidem gänzlich gebricht.

Es bleibt also nur zu wünschen und zu hoffen, dass die bestehenden Vorschriften möglichst genau und wörtlich durchgeführt, daneben aber auch, dass keiner Anstalt zu viele Probanden zugewiesen werden; die Maximalzahl drei, welche für neunklassige Schulen festgestellt ist, scheint mir, gerade auch im Hinblick auf das Letztgesagte, eine Ermässigung zu vertragen. Die Frage aber, wie der Erfolg des Probejahres noch weiter gesichert werden kann, bildet in neuester Zeit ein recht zeitgemässes Thema für die Beratungen von Schulmännern und ist auch thatsächlich schon auf der 5. rheinischen Direktorenkonferenz (1893) behandelt worden. Die dort angenommenen Thesen sind insofern lehrreich, als sie beweisen, dass man

---

[1]) Lehrproben Heft 24 S. 20 f.

[2]) Vgl. die Verhandlungen ders. S. 106: „Es wird das Berufsbewusstsein, das pädagogische Besinnen und Bemühen jedes Kollegiums erhöhen und befestigen, wenn ihm die Lösung der Aufgabe, Kandidaten heranbilden zu helfen, anvertraut wird. Deshalb muss als Grundsatz gelten: An der Aufgabe der Kandidatenbildung sollen möglichst alle vollständigen, alle geeigneten Anstalten, mittelbar also auch alle Genossen des höheren Lehrerstandes beteiligt werden.“

die offizielle Verordnung für ergänzungsbedürftig ansah. So will die erste die praktische Thätigkeit und die Verantwortlichkeit der Kandidaten steigern, ein Bestreben, gegen welches unter bestimmten Voraussetzungen nichts einzuwenden ist. Sie lautet nämlich folgendermassen: „Der mit gutem Erfolge durch das Seminarjahr gegangene Kandidat kann als wissenschaftlicher Hilfslehrer angesehen werden. Es sind ihm neben den erforderlichen Unterrichtsstunden auch Ordinariatsgeschäfte zu übertragen. Er hat dem Direktor über die Verwaltung seines Ordinariates, sowie über die Haltung und Individualität der Schüler häufig zu berichten." Dagegen könnte man in der Fassung der 2. These: „Eine wichtige Aufgabe für den Direktor bildet zum Vorteil beider Teile die Förderung derjenigen Schulthätigkeit des Probekandidaten, für welche dieser eine vorwiegende Begabung und Arbeitslust besitzt. In seinem Schlussbericht muss der Kandidat speziell auf diese Thätigkeit eingehen" schon eine Begünstigung des Fachlehrertums erblicken, wenigstens wäre diese Gefahr bei einseitiger Durchführung nicht ganz ausgeschlossen.

Ich möchte hier aber noch einen Vorschlag, den ich schon vor Jahren gemacht habe, wiederholen und zur Beachtung empfehlen, weil er mir danach angethan erscheint, das Streben der jungen Lehrer während des Probejahres zu erhöhen.[1]) Wenn wir nämlich zugestehen müssen, dass es für dieselben sehr lehrreich und bildend ist, auch andere Anstalten ausser derjenigen, an der ihre Anleitung stattfindet, aus eigener Anschauung kennen zu lernen, natürlich besonders solche, welche durch eigenartige Einrichtungen wie Alumnate und Seminare dieses Interesse verdienen, so wäre es doch gewiss erwünscht, dass die Behörde selbst die Möglichkeit und Gelegenheit dazu darböte, sei es auch nur in dem Masse, dass es sich als Auszeichnung und Anerkennung für hervorragende Begabung und Leistung darstellt. In Preussen ist bereits ein Schritt auf diesem Wege gethan worden, indem die Behörde zur Hebung des neusprachlichen Unterrichts denjenigen Kandidaten dieses Faches, welche eine längere Zeit im Auslande zubringen wollen, Urlaub gewährt und diese Zeit auf das Probejahr anrechnet (Erlass vom 24. Oktober 1892). Allerdings geschieht dies, wie bemerkt, zu einem anderen Zwecke als dem, den ich im Auge habe, und auch ohne jede staatliche Beihilfe, aber immerhin ist hierdurch doch eine Abkürzung der Probezeit als statthaft anerkannt; warum sollte also nicht eine nur auf Wochen bemessene Reise zur Förderung der pädagogischen Bildung erlaubt und sogar, wenn möglich, durch Stipendien unterstützt werden, zumal wenn Analogieen dafür vorliegen? So lässt bekanntlich z. B. die württembergische Regierung ihre jungen Theologen Studienreisen unternehmen, und einen ähnlichen Vorzug geniessen die Mitglieder des Berliner Domkandidatenstifts; daher darf in unserer Zeit, wo die Frage der Lehrerbildung überhaupt in den Vordergrund gerückt und von den meisten Staaten ernstlich in die Hand genommen worden ist, dieses Mittel, den Gesichtskreis der Probanden zu erweitern und ihr Interesse zu beleben, wohl erwogen werden.

---

[1]) Zeitschr. f. G.-W. XXXXIV (1890) S. 267 f.

Auf den Einwand, dass zu solchem Hospitieren grössere Reife und Erfahrung, als Anfängern eignet, erfordert werde, bin ich von vornherein gefasst, darf aber dagegen meine eigene Erfahrung vorführen, denn ich habe schon viele fremde Besucher und darunter oft genug auch junge Leute aus deutschen und ausserdeutschen Ländern in den Mauern der Stiftungen begrüsst, und gerade die letzteren haben mich manchmal durch die Klarheit überrascht, mit der sie bei ihren Beobachtungen Ziel und Zweck des Besuches im Auge behielten. Dazu mochte natürlich der Umstand beitragen, dass sie von der Stelle, welche sie aussandte, bestimmte Aufträge und massgebende Gesichtspunkte erhalten hatten und schon für den zu erstattenden Reisebericht Wesentliches und Unwesentliches auseinanderhalten mussten. Zudem versteht es sich von selbst, dass die Vergünstigung einer pädagogischen Studienreise erst gegen Ende der Probezeit und nur solchen Kandidaten gewährt werden dürfte, von denen man auf Grund ihrer Leistungen einen wirklichen Gewinn hiervon erwarten kann. Dieser Vorschlag ist übrigens auch nicht so zu verstehen, als sollten erfahrene, länger im Amte stehende Lehrer und Direktoren nicht ebenfalls zu solchen Reisen, insbesondere für Seminarzwecke, in Aussicht genommen werden; im Gegenteil, etwas mehr pädagogische Bewegung in unseren Lehrerkollegien würde sicherlich von hohem und allgemeinem Nutzen sein.

20. Die zweite Prüfung. Das Bedenken, das wir oben gegen die das Probejahr in Preussen regelnden Bestimmungen glaubten erheben zu müssen, dass nämlich dadurch die Fortbildung der seminaristisch gebildeten Kandidaten nicht genügend gesichert werde, führt uns nun von selbst zur Frage der zweiten, praktischen Prüfung. Wir greifen damit zurück auf den einleitenden Abschnitt unserer Betrachtungen, in welchem die wissenschaftliche Vorbildung der Lehrer kurz behandelt und die Einführung einer zweiten Prüfung zum Zwecke einer Entlastung der Hauptprüfung empfohlen wurde; jetzt ist es allein der praktisch-pädagogische Gesichtspunkt, von dem aus wir die Frage beantworten. Ergeben aber beide Erwägungen das gleiche Resultat, so dürfte dasselbe von einiger Bedeutung sein.

Erler stellt in seinem früher erwähnten Aufsatze folgende These auf: „Am Schlusse des Übungsjahres haben die Seminaristen vor einer aus praktischen Schulmännern bestehenden Kommission, deren Vorsitz ein königlicher Kommissarius führt, ihre Amtsprüfung abzulegen, in welcher sie sich über ihre pädagogische und praktische Ausbildung auszuweisen haben, zugleich aber mit Rücksicht auf ihre in dem Übungsjahre entwickelte Thätigkeit festzustellen ist, ob sie auch in anderen Disziplinen, in denen sie eine wissenschaftliche Vorprüfung noch nicht bestanden, die Vorbildung besitzen, dass ihnen in denselben der Unterricht in den mittleren und unteren Klassen übertragen werden kann.“ [1]) Mit der Schlussbemerkung, dass diese zweite Prüfung zugleich eine fachwissenschaftliche Ergänzung der ersten Prüfung sein soll, wird sich nicht leicht jemand ein-

[1]) Vgl. Neue Jahrbücher 1876 S. 422 ff. Für die zweite Prüfung spricht sich Erler auch in der Schmid'schen Enzyklopädie aus VI S. 446.

Dritter Band.

Didaktik und Methodik der einzelnen Lehrfächer. Erste Hälfte.*)

I. **Protestantische Religionslehre** von Dr. Friedrich Zange, Direktor des Realgymnasiums in Erfurt. Erscheint im J. 1896.

II. **Katholische Religionslehre** von Joh. Nep. Brunner, Priester und Religionslehrer an der Luitpold-Realschule in München. Erscheint im J. 1896.

III. **Lateinisch von Dr. Peter Dettweiler, Direktor des Gymnasiums in Bensheim.

VIII. **Geschichte von Dr. Oskar Jäger, Direktor des Friedrich-Wilhelmsgymnasiums in Köln.

} Band III, 1. Abtlg. 24 Bog. Lex.-8°. Geh. 6 ℳ 50 ₰.

IV. **Griechisch** von Dr. Emil Brocks, Gymn.-Dir. in Marienwerder. Erscheint im J. 1896.

V. **Französisch von Geh. Reg.-Rat Dr. Wilhelm Münch, Provinzial-Schulrat in Koblenz.

VI. **Englisch von Dr. Friedrich Glauning, Professor und Stadtschulrat in Nürnberg.

} Band III, 2. Abtlg. 13 Bog. Lex.-8°. Geh. 4 ℳ

VII. **Deutsch** von Geh. Hofrat Dr. Gustav Wendt, Oberschulrat und Direktor des Gymnasiums in Karlsruhe. Erscheint im J. 1896.

Vierter Band.

Didaktik und Methodik der einzelnen Lehrfächer. Zweite Hälfte.*)

IX. **Rechnen und Mathematik von Dr. Max Simon, Professor am Lyceum in Strassburg.

X. **Physik von Dr. Kiessling, Professor an der Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg.

} Band IV, 1. Abtlg. 12½ Bog. Lex.-8°. Geh. 4 ℳ

XI. **Mathematische Geographie von Dr. Sigmund Günther, Professor am Polytechnikum in München.

XII. **Erdkunde von Dr. Alfred Kirchhoff, ord. Professor der Erdkunde an der Universität Halle.

} Band IV, 2. Abtlg. 7½ Bog. Lex.-8°. mit 2 Karten. Geh. 2 ℳ 50 ₰.

XIII. **Naturbeschreibung von Dr. E. Loew, Professor am k. Realgymnasium in Berlin.

XIV. **Chemie von Dr. Rudolf Arendt, Professor an der öffentlichen Handelslehranstalt in Leipzig.

} Band IV, 3. Abtlg. 11 Bog. Lex.-8°. Geh. 3 ℳ 50 ₰.

XV. **Zeichnen von Dr. Adelbert Matthaei, Professor an der Universität Kiel.

XVI. **Gesang von Dr. Johannes Plew, Oberlehrer am Lyceum in Strassburg.

} Band IV, 4. Abtlg. 9½ Bog. Lex.-8°. Geh. 3 ℳ

XVII. **Turnen und Spiele** von Dr. J. C. Lion, Direktor des Turnwesens in Leipzig. Erscheint zu Anfang 1896.

☛ Die mit ** bezeichneten Nummern von Band III/IV sind erschienen. Wegen der Sonderausgaben siehe Fussnote.

Die Vorbereitungen zu dem **„Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen“** sind von langer Hand getroffen, und ein rasches Erscheinen darf mit Sicherheit in Aussicht gestellt werden. Im Jahre 1896 soll das ganze abgeschlossen vorliegen. Der Preis ist im Verhältnis zu dem Gebotenen billigst gestellt, um eine möglichst allgemeine Subskription zu ermöglichen.

---

*) Ausser der Band- und Abteilungsausgabe der „Didaktik und Methodik der einzelnen Lehrfächer“ werden von den einzelnen Fächern auch **Sonderausgaben** — zum Preise von ca. 40 ₰ für den Bogen — zur Verfügung stehen. Von diesen **Sonderausgaben** sind bis jetzt erschienen:

Dettweiler, Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts. Preis 5 ℳ 50 ₰.
Oskar Jäger, Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts. Preis 3 ℳ
Münch u. Glauning, Didaktik und Methodik des französischen u. englischen Unterrichts. Preis 4 ℳ 50 ₰.
Simon u. Kiessling, Didaktik und Methodik des Unterrichts in Rechnen, Mathematik und Physik. Preis 4 ℳ 50 ₰.
Günther u. Kirchhoff, Didaktik und Methodik des Unterrichts in der mathematischen Geographie und in der Erdkunde. Preis 3 ℳ
Loew, Didaktik und Methodik des Unterrichts in der Naturbeschreibung. Preis 2 ℳ 20 ₰.
Arendt, Didaktik und Methodik des Unterrichts in der Chemie. Preis 1 ℳ 80 ₰.
Matthaei, Didaktik und Methodik des Zeichenunterrichts. Preis 2 ℳ
Plew, Didaktik und Methodik des Gesangunterrichts. Preis 1 ℳ 20 ₰.